

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium

2007 – 2011

**Vzděláváním k integraci – specifika role
veřejných knihoven**

**Education towards integration –
The case of public libraries**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2011

Autorka práce:..... Zuzana Trnková

Vedoucí práce: PhDr. Martin Kopecký, PhD.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Martinu Kopeckému, Ph.D. za cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěl k vypracování této bakalářské práce.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

podpis

ANOTACE

Tato práce si klade za cíl popsat vztah mezi integrací a vzděláváním z pohledu migrujícího jedince, který se ocitá v nové kultuře. V první části skrze popis zkušenostního učení se, které představuje prostředek k pochopení kulturních specifík v nové společnosti, představím téma cílené edukace migrantských minorit. Vymezením potřeb, které jsou identifikovány jako klíčové v procesu adaptace, se zaměřím na takovou podobu vzdělávání, která aktivně podporuje začlenění jedince do společnosti, a tím usnadňuje adaptační proces. Mým cílem je představit, nakolik kulturní učení otevírá možnosti ovlivnění integračního procesu edukačním působením.

Druhá část práce je pak věnována evropského projektu Knihovny pro všechny, který si kladl za cíl podpořit proměnu knihoven v multikulturní instituce. Představím jeho vizi, strategii implementace a následně evaluaci aktivit v českém prostředí. Mým záměrem je nastínit aktuální trend v práci s migranty a proměnu knihovních služeb v návaznosti na kulturní rozmanitost společnosti.

SUMMARY

Recognizing the actuality of diverse society we live in, my thesis aims to describe the relation between integration of migrants and education. Firstly I am trying to describe the learning from everyday life that occurs in new social context for a newcoming migrant. Based on this notion I evaluate the possibility of intentional education that could ease and support adaptation process. I try to identify core needs and themes that educational activities should comprehend to fulfil the desired form of education. Later I am questioning to which extent is possible to influence an integration process by educational action.

Second part of the thesis is dedicated to a European project called Libraries for All which was aimed to promote upgrade of multicultural services in local public libraries. My aim is to present the current trend in librarianship and migrant work within culturally diverse societies.

OBSAH

0 ÚVOD	7
1 VZDĚLÁVÁNÍM K INTEGRACI	10
1.0 Úvod	10
1.1 ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ A ZMĚNA OSOBNOSTI	11
1.1.1 VZDĚLÁVÁNÍ A CELOŽIVOTNÍ UČENÍ	11
1.1.2 JARVISOVA TEORIE UČENÍ SE Z KAŽDODENNÍ ZKUŠENOSTI	12
1.1.3 KULTURA A JEJÍ VLIV NA UČENÍ SE	15
1.2 UČENÍ SE JAKO NÁSTROJ AKULTURACE	16
1.2.1 KDO JE IMIGRANT A CO JE INTEGRACE	17
1.2.2 ZDROJE UČENÍ PO PŘÍCHODU DO NOVÉ KULTURY	19
1.3 VZDĚLÁVÁNÍ KLÍČEM K INTEGRACI	25
1.3.1 ÚKOLY KOMUNITNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	28
1.3.2 BARIÉRY V PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ	32
1.4 KULTURNÍ UČENÍ – SHRUTÍ KAPITOLY	35
2 KNIHOVNY JAKO CENTRA INTEGRACE	37
2.0 Úvod	37
2.1 HYPOTÉZA KONTAKTU V PROSTORÁCH KNIHOVNY	37
2.2 SLUŽBY KNIHOVEN S OHLEDEM NA POPULACI MIGRANTŮ	39
2.2.1 INFORMAČNÍ CENTRUM	40
2.2.2 VZDĚLÁVACÍ CENTRUM	41
2.2.3 KULTURNÍ A KOMUNITNÍ CENTRUM	42
2.3 PROJEKT KNIHOVNY PRO VŠECHNY (LIBRARIES FOR ALL)	43
2.3.1 PRŮBĚH PROJEKTU – STRATEGIE IMPLEMENTACE	45
2.3.2 BARIÉRY A KLÍČOVÉ FAKTORY ÚSPĚCHU	47
2.4 PROJEKT KNIHOVNY PRO VŠECHNY – ČESKÁ REPUBLIKA	49

2.4.1 SPECIFIKA ČESKÉHO PROSTŘEDÍ	50
2.4.2 VÝSLEDKY PROJEKTU	51
2.4.3 EVALUACE KNIHOVEN PRO VŠECHNY V ČESKÉM PROSTŘEDÍ	52
3 ZÁVĚR	55
4 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	57
5 BIBLIOGRAFIE	60

O ÚVOD

Tématem mé práce je vzdělávání a integrace, avšak za klíčový a jednotící pojem je možné považovat „změnu“, chápanou jako změnu v podmínkách, jako impuls k učení a k nové adaptaci. Hovořím-li o změně, pak je jasné, že na pozadí této práce stojí fenomén globalizace současného světa. Globalizace jako dlouhodobý proces, který proniká celou společností a přináší mnoho důsledků do každodenního života, se kterými je nutno se vyrovnat a hledat cesty, jak na tuto změnu odpovídat. Suaréz-Orozco ve svém článku *Globalization, imigration and education* (2001) říká, že globalizace stojí na třech pilířích: 1) nových informačních a komunikačních prostředcích umožňujících informacím a lidem cestovat za krátký čas na dlouhé vzdálenosti; 2) rozvoji celosvětového trhu a ekonomických vztahů napříč kulturami; a jako důsledek předchozího také 3) nebyvalou měrou celosvětové migrace ať už za účelem života v cizí zemi, nebo jen turismem. (Suaréz-Orozco, 2001, s. 345) Otázkou pak zůstává, zdali společnost, ve které žijeme, je stále ještě přísně lokální, regionální, národní a nebo jen globální. Tak, jako skupiny migrujících lidí jsou velmi různorodé, stává se životní svět různorodým, čímž jsou na každého jednotlivce kladeny nároky na přizpůsobení se této změně.

Evropská komise hovoří o budoucnosti evropského cítění a evropského občanství s poznáním, že hodnoty nelze konzervovat, ale je třeba aktivně hledat nové: „Budoucnost evropské kultury závisí na schopnosti naučit mladé lidi stále se ptát a hledat nové odpovědi nezaujatě a bez předsudků k lidským hodnotám. Toto je pravý základ občanství a je stěžejní pro evropskou společnost, aby zůstala otevřená, multikulturní a demokratická.“ (EC, 1995: 10) Je patrné, že právě vzdělávání a učení se je prostředkem této změny. Evropskou komisí je právě vzdělávání k občanství považováno za jádro všech vzdělávacích

aktivit. (s. 278 - 279) Tento požadavek je však komplikován faktem, že občanství není něco, co by se dalo předat vzděláváním, lze však umožnit rozvoj potřebných dovedností a kompetencí, které umožní mladým lidem nacházet odpovědi, rozvíjet schopnosti a adaptovat se tak na proměnlivou realitu.

Na základě těchto poznatků a pocitu, že vzdělávání je chápáno jako prostředek změny, jsem se rozhodla blíže věnovat psychologickým aspektům pobytu v cizí kultuře a jeho vztahu k sebeučení. První kapitola práce se opírá o Jarvisův koncept učení se z každodenní zkušenosti. Na základě jeho teorie se pokusím vymezit okruhy, které jsou předmětem učení se v cizí kultuře, tedy úkoly a potřeby, které je třeba během adaptace zvládnout. Toto vymezení se pak stane základem pro diskuzi nad ideální podobou dalšího vzdělávání ve vztahu k migrantským komunitám. Vzdělávání není jediným prostředkem na cestě k integraci, je však považováno za klíčové k pochopení procesu adaptace. Proto jsem se rozhodla nezabývat se politikou integrace, ale zaměřit se striktně na vztah jednotlivce a kulturního učení se. Představím tedy téma adaptace a akulturace z pohledu emického, z pohledu jednotlivce v nové kultuře.

V druhé kapitole práce se pak zaměřím na praktickou podobu vzdělávacích aktivit v rámci knihovních služeb ve vztahu k předchozí části práce a diskuzi nad ideální podobou vzdělávání migrantů. Představím společenskou instituci knihovny v roli vzdělávacího, kulturního a komunitního centra, které přirozeně vyhovuje požadavkům na průběh integračních vzdělávacích aktivit. Sama integrace se ukazuje jako proces probíhající zejména na lokální (komunitní) úrovni a i politika Evropské unie v tomto směru podporuje praxi celoživotního učení v rámci komunit. I díky Evropským fondům vznikl evropský projekt Knihovny pro všechny,

který v druhé kapitole představím jako praktický výsledek teoretického konceptu, kterému se věnuji v první části práce.

Tento evropský rámec, který používám napříč celou prací, je jen přirozeným důsledkem faktu, že aktivity, které popisuji, jsou zejména rozvinuté v Západní Evropě a do České republiky pronikají zatím jen pozvolna. Proto je také záměrem mé práce představit určitý trend, který se osvědčil za našimi hranicemi, a na který Česká republika bude muset také odpovídat v rámci regionu Evropa. I volba literárních pramenů je z velké části cizojazyčná v souvislosti s požadavky tematického vymezení této práce.

1 VZDĚLÁVÁNÍM K INTEGRACI

1.0 ÚVOD

V první podkapitole se pokusím najít teoretický vztah mezi vzděláváním a učením se a procesem integrace migrantů. Představím tedy, jakým způsobem lze chápat průběh adaptace na novou kulturu z pohledu kulturního učení na psychologické rovině jednotlivce. Zde budu vycházet zejména z Jarvisovy teorie učení se z každodenní zkušenosti, která umožňuje pochopit roli kulturního a společenského prostředí v procesu učení.

V druhé podkapitole pak navážu představením profilu migranta a stimulů k učení, které získává příchodem do nové kultury. Na základě čtyřfázového modelu adaptace podle Demutha identifikuji problémy, které jsou pro jednotlivé fáze klíčové, a které lze chápat jako potřeby a úkoly k učení migranta.

V závěru této první kapitoly práce se pak pokusím obě dvě předchozí témata sjednotit a odpovědět na otázku, jaká by měla být podoba vzdělávacích aktivit tak, aby aktivně odpovídala potřebám spojeným s integrací. Odpověď se pokusím nalézt v komunitním vzdělávání a jeho podobách. Specifickou náplň vzdělávacích aktivit pak vyhodnotím dle kompetenčního modelu Yamazakiho a Kayese (2004), který přehledně popisuje nároky na vzdělávání cizinců. Na tomto základě pak představím základní témata a podobu vzdělávání přispívajícího k integraci.

1.1 ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ A ZMĚNA OSOBNOSTI

1.1.1 VZDĚLÁVÁNÍ A CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

Na začátku této podkapitoly si dovolím krátce odbočit k terminologii a vymezit tak, jakým způsobem rozumím pojmům celoživotního vzdělávání a učení se z každodenní zkušenosti, které jsou stěžejní pro tuto práci. Termín vzdělávání jsem použila jako zastřešující pojem pro formální i neformální edukační aktivity zacílené na určitou skupinu lidí a vedoucí k jejímu rozvoji.

Jak poukazuje Jarvis (2004), edukace prakticky vždy probíhá v širším společenském kontextu a často nad rámec vzdělávacího systému. V tomto smyslu se stále více hovoří o celoživotním učení, které může a nemusí probíhat v institucích. Podle definice používané Evropskou komisí celoživotní učení zahrnuje „veškeré činnosti učení podniknuté během celého života s cílem zlepšit znalosti, dovednosti a schopnosti v rámci osobního, občanského, sociálního nebo zaměstnaneckého hlediska“ (Nařízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 452/2008) Jarvis tento koncept pousouvá ještě o krok dál, když celoživotním učním rozumí jakoukoliv aktivitu, která mění a obohacuje jedince, i pokud jde o učení bez jasně vymezeného cíle: „[Učením je] každá příležitost zpřístupněna jakoukoliv sociální institucí a každý proces, kterým jednotlivec může získat znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, emoce, přesvědčení a porozumění globální společnosti.“ (Jarvis, 2009b, s. 11 – přeloženo autorkou) Pro potřeby této práce budu vycházet z tohoto pojetí, které činí jakoukoliv sociální realitu zdrojem učení se, a tak zdůrazňuje propojenost formálního, neformálního a informálního učení. Z hlediska jednotlivce se také samo toto rozdělení jeví jako nepodstatné, protože všechny dimenze jsou neoddělitelně spjaté. (Jarvis, 2009a, s. 23)

1.1.2 JARVISOVA TEORIE UČENÍ SE Z KAŽDODENNÍ ZKUŠENOSTI

Jarvis za nejdůležitější zdroj poznání, a tedy i učení, považuje svět kolem nás a naší každodenní zkušenost. Ve člancích *Human learning in social context* (2004) a *Learning from everyday life* (2009) zkoumá proces, jakým se jednotlivec učí, tedy jakým způsobem u něj dochází ke změně v rovině kognitivní, afektivní a behaviorální. Za základní myšlenku Jarvisova konceptu je považována tzv. disjuncture - tedy rozpor, který přináší nová situace tím, že zpochybňuje platnost naší dosavadní navyké reakce, a nutí nás ptát se po novém významu. Jarvis podstatu učení vysvětluje následovně: „Náš život ve světě je založen na předpokladu, že se svět nezměnil, a na našich skrytých domněnkách. Individuální učení probíhá v kontextu životního světa, ve kterém kultura společenského systému a předpoklady jednotlivce nejsou v harmonii.“ (Jarvis, 2004, s. 37 – přeloženo autorkou)

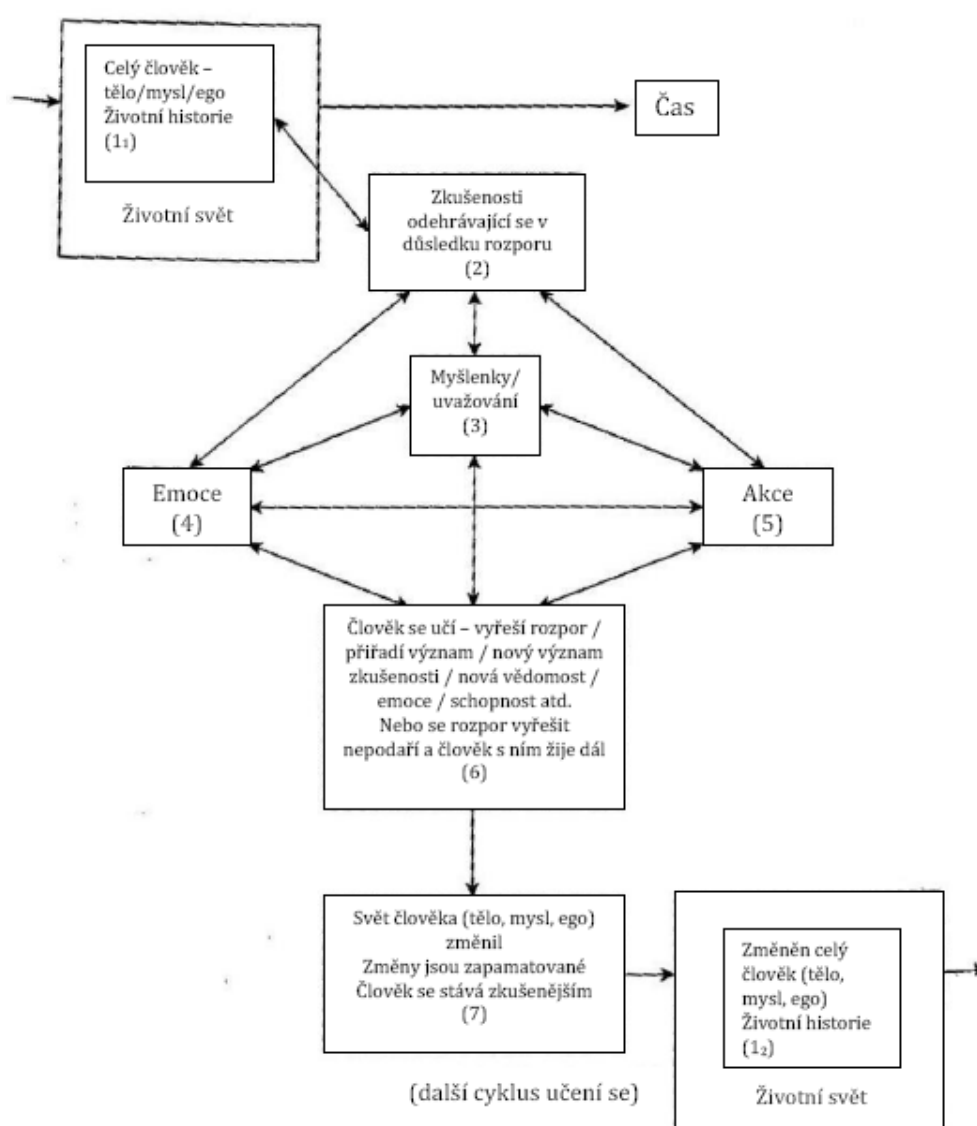
Člověk je v každém dni součástí dialogu mezi vnějším světem a sebou samým (egem), během kterého dochází k výměně osobní a vnější kultury. Jarvis tento oboustranný proces nazývá externalizací a internalizací kultury a zdůrazňuje, že probíhá nepřetržitě, přičemž nemusí být povšimnut ani probíhat vědomě. (Jarvis, 2009a, s. 21) Tato teorie nabízí možnost, jak porozumět procesu akulturace z hlediska celoživotního učení, a já jí využiji v dalších kapitolách jako základ pro pochopení procesu učení v případě migrace do nové kultury.

1.1.2.1 KOLBŮV CYKLUS

Jarvis svou teorií učení navazuje na známý Kolbův cyklus, který je dle Palánova andragogického slovníku definován jako „cyklický proces, který může začít kteroukoliv fází; každá zkušenost poskytuje novou zkušenost a navozuje motivaci k učení se: konkrétní zkušenost, aktivní

experimentování, pozorování, přemýšlení, abstraktní představa.“ (Palán, 2002)

Jarvis pro potřeby své teorie Kolbův cyklus upravil a vytvořil tak detailní náskres učení se v každodenním životě (viz obrázek 1). Důležitým detailem na Jarvisově grafickém znázornění jsou oboustranné šipky, které použil ve všech částech procesu. Znázornil tak povahu procesu učení se jako interakčního a dialogického.



Obrázek 1: Proměna osobnosti během učení se (Jarvis, 2009a, s.24 – přeloženo autorkou)

Ze své podstaty jakékoliv učení probíhá v sociální interakci, která „zahrnuje potřebu prozkoumávat rozdílnost a přizpůsobovat naše chování tak, aby komunikace mohla plynule proběhnout.“ (Jarvis, 2009a, s.25 - přeloženo autorkou) Poté, co je osoba vystavena rozporu ve své dosavadní zkušenostní mapě, může být zkušenost, jako zdroj učení, přijímána (internalizována) ve třech rovinách – podle Jarvise (2009a) je přijata buď myšlenkou (3), pocitem (4) nebo jednáním (5), anebo jakoukoliv kombinací těchto tří. Učení tedy probíhá ve chvíli, kdy je rozpor vyřešen a dojde ke změně v osobnosti (6), takto změněná (zkušenější) osobnost je pak dále připravena na další cyklus učení se, který probíhá obdobně. Ovšem v některých situacích může dojít k natolik rozdílné situaci, že jedinec přizpůsobení se odmítne – tzn. místo učení dochází k ne-učení (non-learning) (Jarvis, 2009a, s.20) Velký rozdíl mezi kulturou vnějšího světa a interní kulturou jednotlivce může tedy proces učení zastavit, což je zajímavým jevem v některých imigrantských komunitách a dále ho rozeberu ve spojitosti s kulturním šokem.

Podobně i Monika Morgensternová ve své knize věnující se interkulturnímu tréninku (Morgensternová, aj. 2007), předpokládá, že člověk využívá v interkulturních situacích kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence. Interkulturní výcvik pak musí působit ve třech rovinách, aby došlo k žádané změně postojů účastníků. Ovšem s přihlédnutím k Jarvisově teorii se ukazuje jako nemožné ovlivnit všechny tři dimenze pouhým výcvikem. V takovém případě lze posílit behaviorální kompetence, tedy schopnosti a dovednosti v kontaktu, zatímco ovlivnitelnost kognitivní a afektivní dimenze zůstává nízká. Důvodem je právě zkušenostní mapa, neboli osobní nastavení člověka, které se dá těžko cíleně měnit.

1.1.3 KULTURA A JEJÍ VLIV NA UČENÍ SE

Zkušenostní mapa člověka je zásadně ovlivněna nejen životními zkušenostmi, ale také kulturním nastavením a socializačním působením na jedince. Kulturní nastavení člověka determinuje životní zkušenost od chvíle, kdy si člověk začne uvědomovat svou etnickou identitu a zároveň rozdílnost od ostatních kultur, tedy od přibližně pátého roku věku (Průcha, 2007). Rodina, jako základní socializační jednotka a nositel kulturní kontinuity, je tím, kdo předává dítěti vědomí skupinové identity. Pojem identita je pak možno definovat jako „pocit prožívání příslušnosti k určitému společenství, s jehož hodnotami, normami či jinými rysy se ztotožňujeme.“ (Průcha, 2007, s. 52) V rámci edukačního a socializačního prostředí školy je pak tato identita dále utvářena v konfrontaci s ostatními příslušníky kultur, ať už té samé nebo jiné.

Kulturní identita je navíc předávána nejen skrze socializační instituce, ale také každodenním vnějším působením určité společenské a politické kultury. „Ne všechny příležitosti k učení přichází prostřednictvím naší přímé zkušenosti se světem (primární zkušenosti), masmédiá nám neustále poskytují své výklady světa (sekundární, nebo zprostředkované zkušenosti), z nichž mnohé jsou prezentovány osobnostmi s vysokým společenským statutem, jako kdyby to, co říkají oni, byla skutečnost a ne interpretace.“ (Jarvis, 2004, s. 43 – přeloženo autorkou) Jarvis tedy prezentuje řadu faktorů, které jsou mimo možnosti ovlivnění při edukačních aktivitách, a klade o to větší důraz na schopnost jedince vyrovnat se v rámci sebeučení s mnohdy rozporuplnými společenskými vlivy.

Pro potřeby této práce je pak zásadním poznatkem, že možnosti ovlivnit výchovou či vzděláváním kulturní porozumění jsou velmi omezené. Jak již bylo řečeno, většina lidí staví svůj postoj k okolí na

znalosti předchozích situací a přiklání se přirozeně ke stereotypizaci v obdobných případech. Učení vlastním zážitkem, jak Jarvis předkládá, je možností, jak se dostat hlouběji k reflektivní rovině a ne jen konativní. Proto většina teorie týkající se kulturního učení a snahy použít jej jako nástroj usnadňující integraci je založena na nutnosti experimentálního setkávání se a umožňování pozitivních zážitků mezi dvěma kulturami vedoucích k lepšímu vzájemnému poznání.

1.2 UČENÍ SE JAKO NÁSTROJ AKULTURACE

V návaznosti na předchozí kapitolu je pak také akulturaci možné chápat jako proces učení se, který pomáhá jedincům přizpůsobit se požadavkům vnějšího prostředí tak, aby kultura jim vlastní mohla úspěšně komunikovat s kulturou prostředí. Akulturace je dlouhodobým sociálním procesem, který probíhá v interakci dvou (a více) kultur. Jde o proces změny, ovlivňování se, přijímání a vylučování. (Průcha, 2007) Po příchodu do cizího prostředí migranti obvykle zažívají úzkost z neznámého a nemožnosti porozumění jazyku, gestům, zvykům a normám nové společnosti. Během procesu akulturace je tento počáteční pocit zmatení a zahlcení cizí kulturou nahrazen novými schopnostmi a dovednostmi, a v důsledku také změnou osobnosti. Protože se jako v každém procesu učení jedná o dialog, lze předpokládat, že proces akulturace bude probíhat obousměrně, tedy setkáváním se s cizím a neznámým pozmění i obyvatele hostitelské kultury.

Jako na většinu sociálních problematik se lze na akulturaci dívat ze dvou perspektiv. (Uherek, 2005) V prvním případě můžeme použít tzv. přístup etický, který studuje, jakým způsobem přistupuje k minoritám většinová společnost. Zájmy většiny jsou zde reprezentovány institucemi,

zákony, a také médii. Tento přístup umožňuje pochopit, jaké postoje a strategie vůči minoritám zauímají členové hostitelské společnosti.

Druhý přístup, tzv. emický, naopak odkrývá osobnost migranta a pomáhá nám pochopit jeho pocity, motivace a chování během akulturačního procesu. Na tyto prožitky se v práci zaměřím zejména, ačkoliv oba přístupy se navzájem doplňují a jsou stejně žádoucí k popsání skutečnosti. Mým zájmem je pochopit, jaké realitě imigrant čelí, a co je tedy zdrojem jeho učení, na což dále navážu popisem vzdělávacích aktivit.

1.2.1 KDO JE IMIGRANT A CO JE INTEGRACE

Před tím, než pokročím k samotné akulturaci, pokusím se nejdříve vymezit chápání dvou stěžejních pojmů pro mou práci. Snaha o definici pojmu imigrant naráží na fakt, že se hovoří o velmi heterogenní skupině lidí, s různými motivacemi k migraci a délkou setrvání. Ministerstvo vnitra České republiky používá velmi vágní definici, která říká, že „imigrant je cizinec, přicházející do země za účelem pobytu dlouhodobějšího charakteru.“ (Terminologický slovník azyl, migrace a integrace, MVČR, 2010) Ačkoliv dlouhodobým charakterem pobytu se běžně rozumí setrvání delší než jeden rok (Rozeňalová, 2007, s. 7), stále není specifikováno, jaké atributy by měl imigrant mít. Musíme tedy přijmout fakt, že šíře osobních charakteristik migrantů, jejich důvodů k migraci, sociálních původů a životních podmínek vylučuje možnost nalézt jednoduchou definici. Proto je třeba mít stále na paměti, že jde o velmi různorodou skupinu lidí, jejichž jedinou společnou charakteristikou je cizí původ.

Ovšem i tento vztah není univerzálně platným vodítkem. Jak poznamenal Tomandl „být cizincem“ je mnohdy stavem mysli, a tak se jím může cítit i člověk, který migruje v rámci své vlastní kultury, ať už

z vesnice do města, nebo po návratu zpět do vlasti po letech života v cizí zemi. Také jako mezikulturní migrant může pociťovat psychickou zátěž z nové stresující situace, protože tento krok vždy znamená zpřetrhání vazeb s okolím a jistou ztrátu statusu a životní jistoty, ať už přesun probíhá odkudkoliv.

O poznání jednodušší je definice pojmu integrace. Často bývá vymezována v rámci známého členění J. W. Berryho (podle Průcha, 2007, s. 97-98) který dělí strategii adaptace do čtyř základních kategorií: separace, marginalizace, asimilace a integrace. A právě integrace je tou strategií, která je považována za ideální, jako schopnost přijmout a prožívat dvě kulturní identity zároveň.

Z definice Ministerstva vnitra České republiky vyplývá, že je „integrace cizinců procesem postupného začleňování imigrantů do struktur a vazeb společnosti domácího obyvatelstva. Jedná se o komplexní jev, který je přirozeným důsledkem migrace a který má své politické, právní, ekonomické, sociální, kulturní, psychologické a náboženské aspekty.“ (Terminologický slovník azyl, migrace a integrace, MVČR, 2010) Tato představa předpokládá, že je integrace spojena s určitými požadavky a stanovenými pravidly, které je nutno naplnit, aby byl člověk společností přijat. Na základě této definice se může proces integrace mylně jevit jako jednosměrný. Podle Uherka (2005, s. 3) se při integraci jedná o „včleňování do již existujícího společenského celku, bez toho, aby tento pojem říkal, jak by takové včlenění mělo vypadat.“ Integrace ve své podstatě o tom, co je správné, a co je norma, nehovoří. Jde o dvousměrný proces, který v sobě nese požadavky na přizpůsobení se jak pro imigranty, tak pro hostitelskou společnost.

Na základě Jarvisovy teorie je pak integrace zejména procesem dialogickým, který probíhá neustále ve všední realitě, čímž odpovídá nárokům na učení se z každodennosti ve všech jeho podobách. Výsledkem tohoto procesu ovlivňování je stav, kdy „všichni spolu žijí v rámci širšího pojetí společné identity a sdílejí soubor obecných hodnot, pravidel a cílů.“ (Bochner aj., 1982, s.26 - přeloženo autorkou).

1.2.2 ZDROJE UČENÍ PO PŘÍCHODU DO NOVÉ KULTURY

Teorie migrace využívá čtyřfázový model (podle Rozehnalová, 2007), kde je (1) fáze odjezdu (opuštění země); (2) fáze cesty (migrace); (3) fáze příjezdu (přijetí nebo odmítnutí); a nakonec (4) setrvání v zahraničí (zabydlení se). Já se pokusím tyto fáze rozepsat s přihlédnutím k úkolům, které migrant v jednotlivých fázích řeší, a které jsou současně zdrojem učení a změny jeho osobnosti.

1.2.2.1 FÁZE ODJEZDU A CESTY (PŘEDMIGRAČNÍ)

Je důležité si uvědomit, že migrace začíná již ve fázi před odjezdem. Tedy ve chvíli, kdy dochází z různých důvodů k rozhodnutí opustit svou zemi. Většinou jde o souběh tzv. push a pull faktorů, tedy těch, které migranty nutí opustit zemi původu (tzv. push faktory) a dále faktorů, které je přitahují do nové země (tzv. pull faktory) (Rozehnalová, 2007, s. 7). Ne ve všech případech je odjezd zamýšleným a chtěným, v případě azylantů jde o nouzové řešení a mnohdy ani předem netuší, v jaké zemi se ocitnou. Je tedy zavádějící hovořit o tom, že prvotní motivací migrantů je usadit se trvale v nové zemi.

Fáze cesty je těžko uchopitelnou, může však podstatně ovlivnit způsob adaptace migranta v novém prostředí. (Brouček, 2008) Do této fáze bych kromě samotné migrace zařadila i pobyt v detenčních střediscích před udělením azylu. Migranti žijící v nejistotě, zdali jim bude

azyl udělen, často počítají s návratem, proto se neusazují nastálo ani se neintegrují – žijí ve stavu „permanentního provizoria“ (Uherek, 2005, s. 4) Čím delší takové období je, tím složitější je následná integrace. V případě azylantů čekajících v České republice až několik let na vyřízení povolení k pobytu, dochází po určité době ke ztrátě pracovních návyků, zastarání kvalifikace a ztrátě psychických sil. (Günter, 2006, s. 10) Taková situace samozřejmě působí na sebedůvěru a psychiku člověka, jak dokládá následující výpověď migranta v Británii. „Připadáte si jako dítě. Je vám 30 let – a je to velmi složité. Ve své zemi jste byli dospělí, byli jste nezávislí. [...] Ted’ nemůžete dělat nic, já se nemůžu s tímto novým životem vyrovnat.“ (Bellis aj., 2003, s.81 – přeloženo autorkou) Pocit nemožnosti ovlivnit svůj osud a strach z návratu popisuje také Marina z Ruska: „Největším problémem byla ta nejistota, co se bude dít dál. Co se stane zítra, to nikdo nevěděl. A nejhorší také bylo, že se člověk cítí tak malý a nepatrný, že nemůže nic ovlivnit, že je slabý.“ (Surmačová, 2006, s.63)

1.2.2.2 FÁZE PŘÍJEZDU (MIGRAČNÍ)

Tato fáze je z hlediska akulturace a učení se klíčová. Migrant musí čelit překážkám v rovině jazykové a tím i informační, kulturní a vzdělávací, a také emočně-sociální. Jeho úkoly na cestě k integraci jsou zejména naučit se jazyk a pochopit kulturní zvyklosti, nalézt si práci případně vzdělání, a získat sociální kontakty v nové kultuře. O integraci dle mého názoru nelze hovořit, pokud jedna z těchto součástí chybí. Obdobné cíle, tzn. znalost českého jazyka, ekonomická soběstačnost, orientace cizince ve společnosti a vztahy cizince se členy majoritní společnosti, definuje i Koncepce integrace cizinců na území České republiky přijatá usnesením vlády ČR ze dne 11. prosince 2000 č. 1266. (podle Redlová, 2009, s.2)

Příchod do nové kultury je vždy stresující. Pojem akulturační stres (kulturní šok) byl zaveden antropologem Obergem (1960) a popisuje jej jako „tíseň pocítovanou příchozím, která je způsobena ztrátou všech důvěrně známých symbolů a znaků provázejících sociální kontakt.“ (dle Bochner aj., 1982 – přeloženo autorkou) Podle Morgensternové (2007) je provázen dezorientací a pocitem ztráty známého prostředí, jakož i přátel a blízkých osob. V prvním období je proto nejdůležitějším úkolem zvládnutí jazyka. Jazyk funguje jako klíč k pochopení kultury, umožňuje porozumět sociálnímu systému a navázat nové kontakty. Důležitým aspektem „schopnosti domluvit se“ je i získání pocitu sebedůvěry: „Být dostatečně schopným se dorozumět je úzce spjata s pocitem identity a sebevědomí, zatímco chybějící důvěra ve své schopnosti může představovat bariéru v mnoha směrech.“ (Bellis aj., 2003, s. 85 – přeloženo autorkou) Mimo jiné ovládnutí jazyka je i přímým předpokladem k zaměstnatelnosti či přístupu k dalšímu vzdělávání. Nabídka dobře koncipovaných bezplatných jazykových kurzů je v zájmu integrace cizinců velmi žádoucí.

Počáteční období v nové společnosti je většinou naplněno pozitivním očekáváním a vůlí k přijímání, ovšem velmi záhy dochází k prvním konfliktům, nepochopení a negativním zážitkům. Takové pocity mohou v důsledku vést až k deziluzi, depresi či rezignaci na integraci v nové společnosti. (v Jarvisově terminologii k tzv. neučení se). (Günter, 2006, s. 10) V těchto prvních fázích je kontakt s většinovou společností právě tím, co dále ovlivňuje, nakolik bude jedinec motivován k integraci. „Způsob, jakým hostitelská kultura přistupuje k migrantům, závisí do stejné míry na tom, jak se oni budou chovat, a to zejména v prvních fázích pobytu.“ (Bochner aj., 1982, s. 171 – přeloženo autorkou) Mnohdy je realita velmi rozdílná od idealizované představy, migranti

zjišťují, že je velmi těžké prosadit se v nové společnosti a život je provázen každodenními problémy, které nejsou schopni jednoduše řešit. „Když obdržíte azyl, všechny vaše problémy se tím nevyřeší. Vy tady dostáváte velkou šanci vybudovat si nový domov a to je právě dalším velkým krokem v životě.“ Marina Arjapetran (Surmačová, 2006, s. 66) V této fázi je důležitá zejména poradenská aktivita, která cizincům pomáhá vyznat se v nové společnosti. Také je třeba brát v úvahu, že v případě uprchlíků byl jejich příchod provázen traumaty a psychickým vyčerpáním, je tedy důležité i tento aspekt zohlednit ve vzdělávacích a poradenských aktivitách. (Bellis aj., 2003, s. 80)

Mnoho migrantů řeší situaci kulturního šoku snahou najít si vlastní domácí komunitu nebo kulturně bližší skupiny (další cizince). Možnost opory ve své etnické skupině a pocit, že jim někdo porozumí a pomůže, může být v určité fázi ulehčující. Pokud stát nenabízí účinné a dostupné integrační programy, pravděpodobnost, že imigrant bude hledat oporu v komunitě, roste. „Tvorbu cizineckých enkláv nejvíce podporuje prostředí, ve kterém si cizinec nemůže pomoci sám jako jednotlivec, ale potřebuje pomoc a podporu dalších lidí.“ (Uherek, 2005, s. 6) Sestěhováním migrantských komunit na okraj měst vznikají ostrovy lidí s jinou kulturou, jiným stylem života a nekomunikujících s většinovou společností. Taková přílišná uzavřenost těchto skupin však hrozí tím, že jedinci sice získají jistotu a oporu, zároveň však neschopnost ji opustit. Podporují pak vydělování své skupiny ze společnosti a jejich neochota se přizpůsobit z nich činí terč předsudků a diskriminace. (Průcha, 2007, s.104-107)

Ve spojení s tímto jevem se často hovoří také o „bludném kruhu chudoby“. „...imigranti mají tendenci usazovat se v oblastech spojovaných s chudobou a etnickou segregací. Soustředěná chudoba je pak provázena

‘vymizením smysluplných pracovních příležitostí’.” (Suaréz-Orozco, 2001, s. 351 – přeloženo autorkou) Nemožnost očekávat lepší budoucnost v nové společnosti je příčinou časté frustrace imigrantů. Tento pocit přímo souvisí také se ztrátou statusu, který získali ve své zemi původu – tedy práce, kterou zastávali, vzdělání a kvalifikace, které obdrželi. Integrace může fungovat jen v případě, že jsou schopni získat rovné šance na trhu práce, jako místní obyvatelé. „Jeich status minority byl vymezen skrze všudypřítomnou ‚institucionální a informální diskriminaci‘, jako například málo placenou a nekvalifikovanou práci, podřadným ubytováním a vzdělávacím a sociálním znevýhodněním, které dále posilují bludný kruh chudoby a nízkého statusu.” (Bellis aj., 2003, s. 75) Pro ilustraci uvádím případ Natalje z Běloruska: „Zkoušela jsem najít práci podle povolání ve sféře financí, consultingu, třeba i na trzích východní Evropy, ale brzy jsem se přesvědčila, že pro cizince je to nemožné, všude se mé žádosti zamítaly, jakmile se ukazovalo, že nejsem Češka.” (Surmačová, 2006, s. 53) Mnoho z kvalifikovaných imigrantů tak získává nekvalifikované práce a těžko mohou dosáhnout možnosti oficiálního uznání jejich vzdělání či dosavadních pracovních zkušeností. Dostupnost rekvalifikačních kurzů či univerzitního vzdělání je pak také ztížena materiální nouzí či nedostatečnou znalostí jazyka. (Bellis aj., 2003 a Günter, 2006)

Fungující a dobře prostupný systém uznávání předchozího vzdělání a kvalifikace je důležitým krokem na cestě z okraje společnosti a z práce v nekvalifikovaných oborech k dalšímu vzdělávání a lépe placené práci. Jak shrnuje ve svém článku Radostný: „Obecně se lze domnívat, že nostrifikace dokladů o dosaženém vzdělání v mnoha případech může přispět ke zlepšení sociální i ekonomické pozice cizinců v rámci české společnosti.” (Radostný, 2009, s. 6)

1.2.2.3 FÁZE SETRVÁNÍ (POSTMIGRAČNÍ)

Jedinec se po době provázené krizovými až konfliktními situacemi určitým způsobem adaptuje na novou situaci, dostává se tedy do fáze, kterou lze nazvat postmigrační. Průběh, který k adaptaci vedl, je vždy zcela individuální a závisí na okolnostech pobytu, stejně tak i osobnosti migranta. Watson (podle Bochner aj., 1982, s. 171) popsal několik proměnných, které působí na osobnost migranta a jeho prožitek akulturačního stresu.

Základním prvkem je tzv. „kulturní difference“ či „kulturní distance“ tedy míra rozdílnosti kultur. Teorie říká, že čím více jsou si kultury vzdálené, tím hůře bude docházet k adaptaci. (Průcha, 2007) Zároveň s odkazem na závěry v článku Zdeňka Uherka (2005), se mezi kulturami ukazují rozdílné přístupy z pohledu většinové společnosti. „Západní migrace je považována za integrovanou, přestože neumí místní jazyk a s autochtony se nestýká, u migrace z východu je zvládnutí jazyka a některých kulturních zvyklostí podmínkou. Integrace je pro ně tudíž náročnější.“ (Uherek, 2005, s. 7) Důležitou roli hrají také individuální předpoklady, tedy osobnost jedince, jeho schopnosti, znalosti a temperament. Dalším faktorem je předchozí zkušenosti s pobytem v cizí kultuře. Předpokládá se, že člověk, který se s kulturní odlišností již setkal, má lepší šanci uspět v novém prostředí, ve shodě s Jarvisem lze argumentovat, že zkušenost je základním prvkem učení se a následně i změny v postojích. Já bych také dodala, že další důležitou proměnnou usnadňující adaptaci je míra kontaktů v nové kultuře..

Konečně nejdůležitějším předpokladem úspěšné integrace je ovšem možnost vidět svou budoucnost v nové zemi. Jak řekl na své přednášce Tomandl: „Integrace souvisí s potřebou sociálního vzestupu.“ Společnost v takovém případě musí respektovat obecná pravidla, která jsou často

reprezentována politikou rovných příležitostí, bojem proti diskriminaci, vzájemnou tolerancí a respektem mezi kulturami. V článku *Community voices* (Bellis aj., 2003, s. 80) imigrant na otázku „Co je pro něj občanství?“ odpověděl: „Je vám dovoleno zůstat...je to jako vaše země...být brán jako ostatní Angličané. Když půjdete zažádat o práci – dostanete práci jako byste byli Angličany...být rovnocenný.“ (BM) – přeloženo autorkou)

Lze tedy říci, že hlavním tématem integrace jsou rovné příležitosti. Od právního státu jsou vyžadována nejen jasná pravidla, ale i signály do společnosti, které „umožní lidem cítit, že náš přístup je spravedlivý, že tato společnost jejich úsilí ocení a že se mohou stát její skutečně plnoprávnou součástí – jen tak si stát může u svých (nových) občanů budovat loajalitu a udržovat společenskou soudržnost.“ (Günter, 2006, s. 13) Pokud budou naplněny tyto předpoklady v hostitelské společnosti, lze také očekávat, že integrační aktivity imigrantům efektivně pomohou v začlenění se do společnosti a zásadně jim dají pocítit, že jsou vítáni.

1.3 VZDĚLÁVÁNÍ KLÍČEM K INTEGRACI

Potřeby, které jsem identifikovala v předchozí kapitole, by měly být přirozeně reflektovány v integračních programech. Vzhledem k tomu, že jde o velmi komplexní problematiku, vyžaduje také holistický přístup napříč všemi aspekty života společnosti. V této práci se věnuji specificky vztahu integrace a vzdělávání, a proto se pokusím nastínit, jak by tyto potřeby měly být adresovány v konkrétních vzdělávacích aktivitách.

Integrační vzdělávací programy napříč Evropou řeší úkol, jak se přenést z instrumentálního předávání znalostí a dovedností migrantům toužícím po občanství k více propracované práci se znalostmi a sociálním kapitálem konkrétních skupin. (Bellis, 2003; Brown, 2004; Field 2009,

Imel, 2009) Tomuto úkolu se také přibližuje zejména lokální práce v rámci komunit.

1.3.1 MÍSTO VZDĚLÁVÁNÍ VE SPOLEČNOSTI - KOMUNITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání bývá považováno za jeden z nástrojů k překonání nerovnosti ve společnosti. Tento předpoklad má svůj původ v roli, která je vzdělávání ve společnosti připisována. Kopeckým (2006) je tato role shrnuta takto: „Skrze výchovu a vzdělávání se společnosti udržují v chodu, když připravují nastupující generace k tomu, aby se integrovaly do existujícího sociálního řádu.“ a dále „[vzdělávání] je připisován výrazný podíl na pokroku, spravedlivém formování sociální struktury atd.“ (in Kalous (ed.), 2006) Je tedy fundamentálním prvkem tvorby společenského řádu a jeho předávání. Pokud má vzdělávání ve společnosti takové výsadní postavení, pak i jeho vliv na formování, ať už spravedlivého nebo nespravedlivého společenského rozvrstvení, je velmi určující.

Vzdělávání bývá bráno na pomoc při snaze začlenit marginalizované skupiny do společnosti a pozvednout jejich šance na společenský vzestup. „Politická víra ve vzdělání je založena na předpokladu, že vzdělávání svým působením může vyrovnat sociální nerovnost ve společnosti (Brown et al., 1997). Cílem je zvýšit vzdělávací standardy pro všechny, jak navrhoval Tony Blair: ‚Čím víc se naučíš, tím víc vyděláš.‘ Dát sociálně znevýhodněným skupinám přístup k takovým dovednostem, aby mohli soutěžit na globálním pracovním trhu, může pak zmírnit chudobu.“ (Brown aj., 2004, s. 323 – přeloženo autorkou) Myšlenky na vzdělání, jako předpokladu k zajištění rovných šancí, zní politicky lákavě, v realitě však samotné vzdělávání soupeří s mnoha dalšími společenskými vlivy a nelze tedy jeho vliv na životní šance příliš přeceňovat. Naopak spíše samo „vzdělání často slouží jako

politický ‘odpadkový koš’, kam jsou složitá témata jednoduše odhozena.“ (Halsey podle Brown aj., 2004, s. 318, přeloženo autorkou)

Místo pro vzdělávání minorit přirozeně vzniká v komunitách, kde lidé v rámci volného času mohou využít příležitosti dozvídat se nové, hledat odpovědi na každodenní otázky a setkávat se s ostatními v podobné situaci. Komunitní vzdělávání – tedy aktivity probíhající na lokální úrovni ve skupině lidí sdílející stejné zájmy (Kopecký, 2004, s. 90), se mnohdy ukazuje jako účinné řešení situace v daném místě. „Epistemologie komunitního vzdělávání dospělých je založena na uznání komunity jako zdroje vědění, oceňující takové učení, které pochází ze zkušenosti, včetně zkušeností nerovného zacházení, marginalizace a utiskování.“ (Johnston, 2003, s. 16 – přeloženo autorkou) S tímto přístupem je spojen fenomén “kolektivní inteligence“, kterou Brown definuje jako „zmocnění (empowerment) skrze rozvoj a shromáždění inteligence k dosažení společných cílů nebo řešení společných problémů.“ (Brown aj., 2004, s. 332 – přeloženo autorkou) Podobně i Freire představuje koncepci „zmocnění“ (empowerment) v rámci komunity, „které se odvíjí od růstu vědomí (conscientization). Podle ní má vzdělávání vycházet ze světa blízkého účastníkům a zároveň sloužit k jeho částečné změně. Cesta ke změně je podmíněna transformací jejich pohledu na svět a vlastní místo v něm. Změna perspektivy aktivuje učící se, poskytuje jim výbavu nutnou pro emancipované jednání“ (Kopecký, 2004, s. 91)

O představení praktické podoby této teorie se pokusil materiál publikovaný skotskou exekutivou nazvaný „*Communities: Change Through Learning*“, která právě komunitní vzdělávání považuje za „klíčově přispívající k celoživotnímu učení a hrající významnou roli v boji proti sociální exkluzi.“ (podle Field, 2009) Tento materiál definuje, že

vzdělávání a rozvoj v rámci komunity, mají být postaveny na těchto základních principech:

1. *Empowerment (Zmocnění) – tedy schopnost lidí a skupin ovlivnit problémy, které zasahují je a jejich komunitu*
2. *Zapojení – podpora lidí, aby byli aktivním článkem rozhodovacích procesů*
3. *Inkluze, rovné příležitosti, antidiskriminace – uznání, že někteří lidé potřebují více pomoci k překonání bariér*
4. *Vlastní rozhodování – podpora práva lidí na vlastní rozhodnutí*
5. *Partnerství – spolupráce s mnoha organizacemi, které mohou pomoci cíli komunitního rozvoje*

(Field, 2009, s. 158 - přeloženo autorkou)

1.3.1 ÚKOLY KOMUNITNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Úspěch komunitního vzdělávání závisí na tom, nakolik je schopné (1) odpovídat na potřeby jednotlivců, kteří mají společný zájem a (2) jak zajistí jejich přístup ke vzdělání. (Kopecký, 2004, s. 90) Proto se v následující části textu zaměřím na otázky týkající se toho, jak by mělo komunitní vzdělávání vypadat, jakým potřebám by mělo být adresováno a konečně jak jej doručit cílové skupině.

1.3.1.1 PODOBY KOMUNITNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Komunitní vzdělávání může nabývat různých podob, s ohledem na problematiku, které je adresováno. Tom Lovett (podle Field, 2009 s.158) rozlišil tři základní přístupy k práci v komunitách. První způsob reprezentují programy aktivní pomoci a neformální edukační metody, které se snaží přinést do komunity prostředky veřejné pomoci směřované k marginalizovaným skupinám. Druhý přístup je zaměřen na komunitní rozvoj na poli vzdělávání a rozvoje kurikula v rámci komunity, který přináší místním lidem schopnosti a znalosti ke zvládnutí problémů v

lokalitě. A nakonec nejvíce aktivizačním přístupem je cílené komunitní učení se z každodenních zkušeností spojujících dohromady edukační aktivity s cílevědomou snahou vytvořit alternativní lokální instituce. Toto dělení není konečné, vzdělávací práci v komunitách nelze jednoznačně vymezit a mnohdy jsou při ní sledovány různé a vícere cíle. Uvádím jej zde proto, aby bylo patrné, kolika různých podob může dosahovat s ohledem na potřeby komunit.

V případě komunit imigrantů jsou zákonem stanoveny základní vzdělávací cíle – tedy zejména jazyková vybavenost a socio-kulturní minimum. Pro tento cíl lze volit různé cesty, od instrumentálního učení se „pro občanství“ po flexibilní individualizovaný přístup, který hledá cesty odpovídající potřebám a zkušenostem jednotlivých migrantů. Realizované vzdělávání migrantů je často v evropských vládních intergračních programech založeno na prvním způsobu, tedy „deficitním modelu“, který se snaží zaplnit vědomostní mezery ať už jsou informační, dovednostní či behaviorální. (Coare aj., 2003 s. 192) Jak jsem již zmínila v předchozí části, skupina imigrantů je velmi různorodá, a proto se takové edukační aktivity ve svém důsledku ukazují jako neodpovídající aktuálním potřebám různých skupin. Z tohoto důvodu je vhodnější zvolit více „celostní přístup“, který „navazuje na předchozí zkušenosti a kvalifikace, jazykovou výuku specializovanou na pracovní nebo vzdělávací dráhu, a aktivní podporu posluchačům v přístupu k dobrovolné či placené práci.“ (Bellis aj., 2003, s. 86) Je důležité zdůraznit, že vzdělávání v kontextu akulturace probíhá na všech úrovních, ať už formální, neformální či informální. V souladu s Jarvisovým konceptem je právě informální učení se zdrojem nejvíce poznatků v procesu aktivní adaptace. „Informální učení nás upomíná na společenskou skupinu jedinců, kteří jsou zapojeni do dynamického procesu života a snaží se porozumět složitostem života

v řadě různých kontextů a rozdílných podmínkách, ve většině případů však bez pomoci (formálního) vzdělávání.“ (Coare aj., 2003 s. 201)

Tento fakt zdůrazňuje potřebu koncepce obsahu kurzů, které odpovídají každodennímu životu migrantů a nabízejí oporu a pomoc při řešení základních otázek. Není možné opominout skutečnost, že mnozí imigranti přicházející jako uprchlíci a žadatelé o azyl prošli traumatizujícími zážitky a v lokálních edukačních aktivitách hledají také poradenství, podporu a sociální kontakty. V každém případě by pak s ohledem na probíhající akulturační stres spojený s migrací hlavním zájmem vzdělavatelů mělo být snížení úzkosti a nejistoty v novém prostředí a kultuře.

1.3.1.2 NÁPLŇ KURZŮ

Jaký obsah kurzů hledají sami imigrané shrnuje následující příspěvek z anglického prostředí: „Chtěla bych...se dozvídat o kultuře, anglickém stylu života...do kterých organizací se můžu zapojit...o různých zvycích, zálibách, vzdělání, kultuře...učit se o zdravotním systému, dozvědět se víc o řemeslech a uměleckých aktivitách, kurzy o právech a zákonech, jak vydělat peníze. Jak můžu pomoci sama sobě a jak pomoci ostatním... Anglie je jiná – je to nový život, nové prostředí. (AL)“ (Bellis aj., 2003, s. 83 – přeloženo autorkou) Ukázka naznačuje, že výčet témat, kterým by se integrační programy měly věnovat, je velmi široký a také individuální. Přesto je při přípravě kurzů potřeba identifikovat základní potřeby a na nich program vystavět.

Takové požadavky, které nová situace klade na jednotlivce ocitajícího se v neznámé kultuře, se pokusila systematizovat práce Yamazakiho a Kayese (2004) založená na aplikaci teorie experimentálního učení v adaptaci pracovních delegátů, tzv. expats.

Identifikovali tak několik klíčových kompetencí, které jednotlivec musí obsáhnout, aby proces integrace proběhl úspěšně. Dovednosti rozdělili na pět skupin věnujících se dimenzím interpersonální komunikace, informačním znalostem, analytickým schopnostem, osobní aktivizaci a adaptabilitě. Jednotlivé kompetence rozvedu v následující tabulce.

Sféra učení se	Interkulturní kompetence	Znalosti a schopnosti
Mezilidská	1) Vytváření vztahů	Schopnost získat si přátele v nové kultuře a udržet s nimi vztah.
	2) Vážít si lidí z jiných kultur	Projevuje empatii, respekt k odlišnosti a historii, zvykům a hodnotám jiných kultur.
Informační	3) Pozorování a získání přehledu o kultuře	Zná místní historii a důvody k určitým zvykům a kulturním specifikům.
	4) Vyrovnat se s nejednoznačností	Rozpozná a dokáže interpretovat i nejednoznačné chování i non verbální.
Analytická	5) Komplexní jazyková vybavenost	Zná místní jazyk, komunikační symboly aj. specifika kontaktu. Je schopný vhodně přeložit své myšlenky.
Aktivní	6) Podnikavost a iniciativa	Je aktivní, i když výsledek akce je nejistý. Také rozumí důsledkům svého chování, i když bylo nezamýšlené.
	7) Pracovní role	Schopnost vzít si zodpovědnost, zvládat pracovní detaily a fungovat ve skupině.
Adaptační	8) Flexibilita a adaptabilita	Přijímá změnu své situace, je schopen nahlédnout ji z více perspektiv a jako výzvu.
	9) Zvládání stresu	Chápe změny nálad, své emoce a je schopen vyrovnat se s krizovými situacemi.

*Kompetence vedoucí k úspěšné mezikulturní adaptaci zahraničních pracovníků
(Yamazaki, 2004, s. 44-45 – přeloženo a upraveno autorkou)*

Přestože se studie Yamazakiho a Kayese (2004) zaměřila zejména na skupinu manažerů vydávajících se do zahraničí na delší pracovní pobyt, lze v zásadě tyto kompetence chápat jako komplexní výčet oblastí, ve kterých migrant musí akceptovat změnu, aby mohl obstát v nových

kulturních podmínkách. Tato tabulka také dokumentuje komplexnost nároků kladených na učení se spojené se změnou kulturního zázemí a přehledně dokumentuje, jaké aspekty by měly být ve vzdělávacích aktivitách reflektovány.

Oproti tomuto výčtu pak integrační politika České republiky definuje pouze vágně některé potřeby, které vidí jako klíčové. Předpoklady úspěšné integrace cizinců, které jsou uvedeny v Konceptu integrace cizinců, jsou (1) znalost českého jazyka cizinci, (2) ekonomická soběstačnost cizince, (3) orientace cizince ve společnosti, (4) vzájemné vztahy cizinců a majoritní společnosti. (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2004, s. 18) Naplnění těchto cílů dále Ministerstvo vnitra převádí na lokální samosprávy a obce, které ovšem mnohdy nemají dostatečné finanční prostředky a finanční podpora, která je krajům dána, ve svém důsledku přináší příspěvek pouhých pár korun na vzdělávání jednoho migranta. (viz Redlová, 2009) Integrační politika České republiky se opírá o síť neziskových organizací a integračních středisek, čímž ovšem vzniká jaksi nekonceptní řešení bez zpětné vazby o průběhu integrace cílových skupin. Pro bližší přehled o plnění jednotlivých cílů koncepce odkáží na projekt Work in Czech a dokument Konceptu integrace cizinců a situace v jednotlivých oblastech¹, který se problematice detailně věnuje.

1.3.2 BARIÉRY V PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ

Konečně zásadním tématem v poskytování vzdělávacích aktivit v rámci migrantských komunit je způsob, jak získat jejich aktivní participaci a zájem. Integrační aktivity jsou nejlépe organizovány na lokální úrovni, čímž se dostávají blíže k reálné situaci a mohou využívat už

¹ <http://soze.cz/workinczech/view.php?cislocianku=2007111601>

nastavené sítě organizací a kontaktů v rámci lokální komunity. Přesto snaha vytvářet a nabízet programy pro migranty je spojena s mnohými bariérami, které je potřeba překonávat. Prvně v migrantských komunitách panuje jistá nejistota spojená s jejich statutem cizince a legálními aspekty jejich pobytu. Mnozí imigranti pobývají v zemi ilegálně a do kontaktu s institucemi přijít nechtějí. (Bellis aj., 2003 a Günter, 2006) Jiní se ocitají v sociální izolaci a o svých možnostech nevědí. Zejména v případě uprchlíků, kteří si s sebou nesou dramatické zážitky a traumata, nebo jen pod tíží kulturního šoku se může stát, že sami imigranti nevyhledávají příležitosti k participaci. Také postoje majoritní společnosti vůči cizincům je mohou odradit od účasti na komunitních aktivitách. (Bellis aj., 2003)

Bariéry je však možné vidět také jako důvody k navštívení komunitních vzdělávacích aktivit. Pak je důležité bariéry předjímat a nabídku rozšířit také o poradenskou činnost a psychologickou pomoc. „Jakýkoliv program zaměřený na občanské vzdělávání by si měl být vědom tohoto aspektu životní zkušenosti uprchlíka a tedy i potřeby dostupné podpory, ať už psychologické, emoční, sociální, praktické nebo finanční.“ (Bellis aj., 2003, s. 82 – přeloženo autorkou) Stejně tak v případě, kdy se imigrant snaží vyrovnat se sociální izolací, může být motivován společným setkáním s lidmi v obdobné situaci a tvorbou společenských sítí. „Důležitost společenské stránky kurzů byla opakujícím se tématem [rozhovorů]: ‘Cítím se jako občan od doby, kdy jsem začal chodit do kurzů. Znáám více lidí a vím, co je nového. Ted’ mám přátele, se kterými se můžu stýkat.’ “ (Bellis aj., 2003, s. 81 – přeloženo autorkou) Znalosti získané skupinovým setkáváním pomáhají získat sebedůvěru, zorientovat se v novém prostředí a posílit tak kompetence k aktivnímu hledání zaměstnání, nebo dalšímu studiu. Pocit naplnění je mnohdy

spojován se získáním svého místa ve společnosti, tedy také prací. Komunitní aktivity nabízející aktivní seberealizaci při práci pro komunitu, se ukazují jako zajímavý aspekt spokojenosti s životem v novém prostředí. „Případ zapojení se do místních aktivit znovu ukazuje, jak důležitou roli mají komunitní sítě a organizace nejen v usnadnění procesu zabydlování, ale také v nabídce příležitostí k seberealizaci a práce pro skupinové aktivity.“ (Bellis aj., 2003, s. 84)

Důležité hledisko se týká otevřenosti majoritní společnosti minoritním skupinám. Aktivity, které jsou určeny výhradně migrantům, postrádají prvek setkávání se a poznávání, který je také identifikován jako klíčový pro integraci. Jak zmiňuje Koncepce integrace cizinců v ČR a také kompetenční model Yamazakiho a Kayese, znakem úspěšné integrace je zejména navázání kontaktů se členy majoritní skupiny. Hypotéza předpokládá, že „čím více máte přátel v hostitelské skupině, tím spíše jste ochotni vzdát se své vlastní kultury.“ (Bochner aj., 1982 – přeloženo autorkou) Podle výzkumu mezi mezinárodními studenty, provedený Klingebergem (Bochner aj., 1982) je nedostatek přátel v místní komunitě pocítován jako selhání doprovázený pocitem nepřijetí. V takovém případě je kontakt považován za neúspěšný a nezmírňující vzájemnou nedůvěru. Možná proto Uherek ve svém závěru zhodnocení integrace cizinců konstatuje, že „integraci cizinců do společnosti nejlépe napomáhají instituce, které jsou specializované i na integrování majoritního obyvatelstva a jsou cizincům otevřeny.“ (Uherek, 2005, s. 5) Zdůrazňuje zejména kvality školy, coby takového prostředí, já ve druhé části své práce představím knihovnu fungující jako přirozené komunitní centrum otevřené všem.

1.4 KULTURNÍ UČENÍ – SHRNUÍ KAPITOLY

Učení probíhající na pozadí kulturních změn je ve své podstatě z velké části informální, proto odpovídající charakteristice učení z každodennosti dle Jarvisovy teorie. V jádru učení je dle Jarvise „disjuncture“ – rozpor, tedy pocítěný nesoulad ve zkušenostní mapě při setkání s novou situací. Toto vymezení přesně odpovídá teorii akulturačního stresu, tedy „zmatení vycházející z toho, že úspěšně používané zvyklosti nemají již déle ty samé očekávané výsledky.“ (Bochner, a další, 1982, s. 17 – přeloženo autorkou) A stejně jako v Jarvisově teorii může člověk během procesu adaptace požadovanou změnu buď přijmout a nebo jí odolat. V každém případě je ovlivněn novou situací, ovšem nakolik jí bude internalizovat, je věcí osobnostního naladění a identity člověka. Podobně Bochner (1982) představuje typologii osobnostního naladění migranta, založeného na jeho schopnosti přijmout jiné kulturní vidění světa. (překlad převzat z Morgesternová, 2007). Asimilační typ, který snadno přijme novou kulturu a po čase ztrácí svou původní. Kontrastní typ, který upřednostňuje svou vlastní kulturu a novou odmítá, případně jí považuje za méně hodnotnou. Hraniční typ, který je schopen přijmout obě kultury, může mít však následně problém s vlastní identifikací a zmatením identity. A konečně syntézní typ, jakýsi ideál, který přijímá obě kultury, a ty harmonicky splynou v jednu.

Vycházím-li z Jarvise, pak je nutné zdůraznit vzájemnost kontaktní situace. Vliv, který působí na osobu migranta, působí zároveň i na členy majoritní společnosti a jejich komunitní život, který se vlivem nového a neznámého přirozeně pozměňuje. Protože kulturní učení jako takové probíhá na obou stranách, je vzdělávání a vzájemné setkávání v rámci komunit cestou k facilitaci vzájemného kontaktu tak, aby komunikace probíhala snadněji.

„Interkulturní kontakt a významná změna v názorech skoro vždy zahrnuje přeuspořádání kognitivní struktury člověka. Během mezikulturního kontaktu oba účastníci vzájemně ovlivňují etnicitu toho druhého.“ (Bochner aj., 1982, s. 96 – přeloženo autorkou) Tento předpoklad stojí v jádru kulturního učení a přirozeně s sebou přináší otázku, nakolik je možné kontakt ovlivnit tak, aby přeuspořádání bylo pozitivně naladěné. Úkolem vzdělávání v takové situaci je, aby dokázalo poučit obě strany o charakteristikách a kulturních odlišnostech tak, aby jejich vliv na kontakt byl minimální. Proto se často hovoří o multikulturních trénincích a výchově, které, ačkoliv přináší jen informace o kulturních rozdílech, je základem pochopení interkulturního kontextu a dále umožňuje kulturní učení. Ačkoliv kulturní učení probíhá mimo učebny v konkrétních každodenních situacích, teorie předpokládá, že poučené jednání povede k „zastření rozdílů.“

Kulturní učení probíhá se zájmem na tom, „abychom zastřeli rozdělení ‚my‘ a ‚oni‘ je zapotřebí, aby se lidé stali částečně ‚těmi druhými‘, a aby do sebe zahrnuli některé z ‚jejich‘ charakteristik, aniž by ztráceli svou vlastní etnickou identitu.“ (Bochner, a další, 1982, s. 87- přeloženo autorkou) Programy, které vedou k vzájemnému poznávání, pak stojí na předpokladu, že „čím blíže poznáme jiné lidi, tím spíše na ně budeme pohlížet tak, jako nahlížíme sebe, tedy v situačním kontextu.“ (Bochner, a další, 1982, s. 20 – přeloženo autorkou) Protože čím blíže druhé známe, tím spíše jsme připraveni odlišit, nakolik je chování charakteristikou osobnosti, nebo jen kontextu, ve kterém se spolu setkáváme.

Komunitní vzdělávání, které umožňuje vzájemný kontakt a porozumění, se tak stává zdrojem lidí, kteří odpovídají syntéznímu typu, a kteří pak v danou chvíli mohou působit jako mediátoři vzájemného kontaktu mezi skupinami. (Bochner, a další, 1982, s. 87)

2 KNIHOVNY JAKO CENTRA INTEGRACE

2.0 ÚVOD

V závěru předchozí kapitoly jsem odkázala na veřejné instituce, jako na místa, která svou historií, náplní práce a umístěním v rámci komunit mohou sehrát významnou roli ve změně sociálního klimatu ve vztahu k imigrantským skupinám. V této kapitole se budu tomuto tématu věnovat hlouběji na příkladu knihoven. V první části představím Allportovu Hypotézu kontaktu, která vymezuje předpoklady úspěšné interkulturní kontaktní situace. Na jejím základě se pak již konkrétně budu věnovat jednotlivým knihovním službám a proměně, ke které v této instituci dochází, chce-li se stát interkulturním bodem v rámci komunity. K tomuto účelu budu vycházet zejména z materiálů mezinárodní knihovnické asociace IFLA, specificky pak její Sekce pro multikulturní populace jejímž zájmem je propagace rozmanitosti v knihovnické praxi.

Na základě tohoto teoretického rámce, který detailně představuje nároky kladené na knihovní služby v rámci kulturně diverzifikovaných společností, navážu představením projektu Knihovny pro všechny. Tento projekt financovaný z fondů EU probíhal od roku 2008 do roku 2010 v České republice a zároveň v partnerských zemích Německu, Rakousku a Švédsku. Měla jsem příležitost se tohoto projektu účastnit, proto představím konkrétní výstupy a implementaci strategie multikulturních služeb v praxi.

2.1 HYPOTÉZA KONTAKTU V PROSTORÁCH KNIHOVNY

Zájmem většinové společnosti je otevřít instituce fungující pro majoritu také minoritním skupinám a předat jim tak něco ze své kultury, přičemž zároveň dochází k přirozenému setkávání obou skupin a jejich

vzájemnému ovlivňování. Teorií, která se zabývá veřejným prostorem a setkáváním minorit se členy majoritní společnosti, je Allportova Hypotéza kontaktu (dle Bochner aj., 1982). Jádrem této teorie je předpoklad, že vzájemné setkávání obou skupin vede k procesu poznávání, čímž dochází ke zmírnění pocitů nedůvěry a předsudků, což má pozitivní efekt na vzájemné vztahy. Je však důležité mít na mysli také to, co Allport dodává a zdůrazňuje, že: „[...] meziskupinový kontakt nemusí nutně snižovat vzájemné napětí, předsudky, nepřátelství a diskriminační chování [...] v některých případech může tento kontakt napětí, nepřátelství a nedůvěru naopak zvýšit.“ (Bochner aj., 1982, s. 15 - přeloženo autorkou) Proto hovoříme-li o veřejných institucích, je zásadní uvědomit si, že kontakt je považován za pozitivní, pokud jsou přítomny takové okolnosti, které facilitují setkávání: 1) rovný status účastníků, 2) neformální prostředí umožňující bližší vztahy, 3) aktivita spojující obě skupiny, 4) spolupráce na společném cíli, 5) příjemná a uspokojující atmosféra a 6) společenské klima, které upřednostňuje meziskupinový kontakt a harmonické soužití. (Bochner aj., 1982, s. 16 - přeloženo autorkou)

Takovou institucí, která přirozeně naplňuje zmíněné faktory svým postavením ve společnosti (funguje jako vzdělávací, informační a kulturní centrum) je právě knihovna. Díky své tradici a umístění v komunitním životě umožňuje účinně vztáhnout aktivity k cílovým skupinám na lokální úrovni. Příhodně volbu knihoven pro boj se sociální exkluzí popisuje projekt Libraries for All, který probíhal roku 1999 na úrovni lokálních samospráv v Anglii: „Mnohé organizace v rámci kulturního odvětví mohou mít důležitý přínos v této kampani, ale jen velmi málo je tak dobře umístěných jako veřejné knihovny pro to, aby vyvolaly změnu.“ (Department for Culture, 1999, s. 4 – přeloženo autorkou) S podobnou myšlenkou pracuje evropský projekt Knihovny pro všechny – Evropská

strategie pro multikulturní vzdělávání (ESME), který zmiňuje, že knihovny byly též zvoleny jako cílové instituce proto, že „knihovna podněcuje sociální integraci na lokální úrovni a zároveň umožňuje seznámení se s kulturním bohatstvím jiných národů a kulturní rozmanitostí obecně. Napomáhá tak lepšímu pochopení odlišností mezi jednotlivými sociálními skupinami a harmonickému soužití společnosti.“ (Loudová Stralczyńska, 2010a, s. 5)

K tomuto cíli má knihovna velmi mnoho předpokladů mimo jiné díky tomu, že je schopna v komunitě pracovat na několika úrovních zároveň, může jak vzdělávat, tak zprostředkovávat sociální kontakt či kulturní porozumění. Pochopení role knihovny jako centra komunitního života a kontaktního bodu pro všechny skupiny ukazuje na nový rozměr knihovnické práce uznávající, že „knihovny hrají důležitou roli ve formálním a informálním učení, v podpoře nově příchozích a jejich snaze zorientovat se, umožnit jim cítit se v místě doma a vytvářet tak základ pro porozumění mezi různými kulturními skupinami.“ (Larsen, 2003, s. 11 – přeloženo autorkou)

2.2 SLUŽBY KNIHOVEN S OHLEDEM NA POPULACI MIGRANTŮ

Za snahou o otevření knihoven minoritám stojí jednoduchá myšlenka, centrální pro fungování knihoven. „Každý jedinec v naší globální společnosti má právo na celou řadu knihovních a informačních služeb.“ (IFLA, 2006, s. 1 – přeloženo autorkou) S proměnou složení místních komunit přichází na řadu požadavek na odpovídající změnu knihovních služeb. Proto je pohyb od veřejných knihoven ke „knihovnám pro všechny“ žádoucí a ve své podstatě přirozený. „Snaží-li se knihovny nabídnout své služby všem lidem v rámci komunity a podnítit tak pocit ‘společného vlastnictví’. měl by být výchozím bodem předpoklad, že se

knihovna bude vztahovat k rozmanitým skupinám stejnou měrou.” (Larsen, 2003, s. 11 – přeloženo autorkou)

Mezinárodní knihovnická organizace IFLA se v rámci Sekce knihovních služeb pro multikulturní populace (IFLA Section of Library Services for Multicultural Populations) zabývá tematikou role knihoven v multikulturních komunitách a za jejich základní roli stanovuje: „knihovny všech typů by měly odrážet, podporovat, a propagovat kulturní rozmanitost na mezinárodní, národní i lokální úrovni a tímto přispívat interkulturnímu dialogu a aktivnímu občanství.“ (IFLA, 2006, s. 1 – přeloženo autorkou) K tomuto účelu vymezuje základní služby, kterými knihovna v komunitách disponuje a které by měla nabízet. Já na toto dělení navážu, přičemž se pokusím nastítnit, jaké změny by měly proběhnout v návaznosti na požadavek knihoven stát se interkulturní institucí.

2.2.1 INFORMAČNÍ CENTRUM

Základem knihovnické práce je zprostředkování přístupu k pramenům, které mohou sloužit ke vzdělávání, učení nebo výchově. Knihovna je institucí, která skrze vzdělávání pomáhá rozvoji jednotlivců, skupin a tím i celých komunit. „Informační gramotnost je jádrem celoživotního učení. Dává lidem schopnosti na jejich cestě životem chápat, vyhodnotit, používat a vytvářet informace efektivně tak, aby dosáhli svých osobních, společenských, pracovních a vzdělávacích cílů.” (Garner podle Imel aj., 2009, s. 190 – přeloženo autorkou) Nabídkou pomoci a podpory v celoživotním učení minoritním skupinám tak může knihovna aktivně přispět k jejich integraci. (Imel aj., 2009)

Etnické a kulturní složení místní komunity by tak knihovna přirozeně měla reflektovat rozšířením sbírky o cizojazyčné tituly a

předplatné zahraničních periodik, čímž umožní cizojazyčným čtenářům kontakt s jejich domovem a kulturou. Neopominutelnou roli v přístupu k informacím hraje také dostupnost internetu v prostorách knihovny a zprostředkování základních uživatelských dovedností migrantům.

Pokud knihovna chce být přístupná všem, měla by nabízet některé své služby v cizím jazyce, a materiály distribuovat v několika jazykových mutacích. V některých případech knihoven lokalizovaných v centru migrantských sídlišť se osvědčila také snaha reflektovat etnické složení komunity zaměstnáním knihovníků z minoritního prostředí, kteří pomáhají zprostředkovat klíčové informace pro migranty. Obdobou takové služby je utvoření informačního stanoviště v prostorách knihovny, které nabízí souhrnné informace vztahující se k životu migrantů v daném místě.

2.2.2 VZDĚLÁVACÍ CENTRUM

Knihovna je zásadně provázána s konceptem celoživotního učení. Ve vztahu k migrantům se objevuje požadavek na zpřístupnění vzdělávacích aktivit tematicky zaměřených na „pomoc nově příchozím imigrantům v adaptaci na jejich novou zemi zpracováním témat jako je občanství, zaměstnanost, a sociální služby.“ (IFLA, 2009, s. 6 – přeloženo autorkou) V praxi se nejčastěji objevují kurzy zaměřené na jazykovou vybavenost a počítačovou gramotnost, obojí představuje základní předpoklady pro získání zaměstnání v nové společnosti.

Partnerství s místními organizacemi zabývajícími se službami pro imigrantskou populaci je dalším důležitým tématem vzdělávání. Knihovna mnohdy disponuje vybaveností (ať již technickou, či prostorovou) pro pořádání různých edukačních aktivit, zatímco nevládní organizace mají vytvořené programy a lektory, stejně tak jako nastavené sítě kontaktů do

imigrantských komunit. Evropská komise tuto spolupráci podporuje a „... uznává, že knihovny se mohou stát partnery vzdělávacích institucí, a tak sloužit jako místní vzdělávací centrum.“ (Imel aj., 2009, s. 184 – přeloženo autorkou)

2.2.3 KULTURNÍ A KOMUNITNÍ CENTRUM

Knihovna umožňuje vzájemné poznávání kultur žijících v jednom místě, pokud je chápána jako místo společenského setkávání a vzájemné komunikace. V mnoha případech takové setkávání nabývá podoby pouhého představení minoritní kultury skrze prezentaci jejího folklóru a tradic. Takový krok je jistě vítaným oživením a vede k poznání aspektů cizí kultury, nenaplňuje však požadavky na společnou kooperaci a vzájemné poznání dle Allporta: „Obyčejné poskytnutí obecných informací o cizích krajinách ještě neznamena, že dochází ke kulturnímu učení ... protože takový materiál nelze zevšeobecňovat na každodenní situace, je možné, že tak ještě více zvýrazňuje rozdělení ‚my‘ a ‚oni‘.“ (Bochner aj., 1982, s. 37 – přeloženo autorkou)

Pokud v případě kulturních aktivit v knihovně máme hovořit o „kulturním učení“, musí dojít skrze poučení ke změně náhledu a vzájemného chování a přístupu. Kulturní učení ve své podstatě probíhá ve chvíli, kdy „čím více poznáme o ostatních lidech, tím více na ně začneme nahlížet tak, jako pohlížíme na sebe.“ (Bochner aj., 1982, s. 20 – přeloženo autorkou.) Aby však výsledek kontaktu byl pozitivní, je třeba zajistit pozitivní sociální klima a další předpoklady spojené s Allportovou hypotézou kontaktu.

Jak jsem již zmiňovala na začátku, kontakt nemusí nutně probíhat pozitivně a výsledek setkávání je vždy otevřený. Nelze tedy jednoznačně hodnotit přínos mezikulturního kontaktu jen jako kladný. Knihovna má ve

své podstatě všechny předpoklady, aby mohla kontakt umožnit a pokud možno přispět k jeho hladkému průběhu. “Praktickým důsledkem této myšlenky [hypotézy kontaktu] je, že požadovaného výsledku je možné dosáhnout, vytvořením a kontrolou sociálního klimatu v určitém prostředí.” (Bochner aj., 1982, s. 30 – přeloženo autorkou) Pokud se podaří takové klima vytvořit, může knihovna ve své ideální podobě fungovat jako integrační bod pro místní komunitu a reflektovat v sobě různorodost místa, ve kterém působí. Být tedy „knihovnou pro všechny“. Vzájemné setkávání se v komunitním centru ke kulturním akcím, diskuzím a sdílení zážitků může naplňovat několik potřeb zároveň. Přináší nové poznatky, otevírá obzory, ale zejména umožňuje tvořit sociální vazby a důležité kontakty, čímž prospívá životu v místní komunitě. (Department for Culture, 1999)

2.3 PROJEKT KNIHOVNY PRO VŠECHNY (LIBRARIES FOR ALL)

Projekt, který si kladl za cíl otevřít brány českých knihoven cizincům a rozšířit tak knihovnickou praxi o multikulturní dimenzi, byl v České republice představen v říjnu 2008. Po dobu následujících dvou let (do září 2010) fungoval tento pilotní projekt financovaný z fondů Evropské komise na bázi spolupráce a sdílení zkušeností mezi několika partnerskými organizacemi a knihovnami ze čtyř evropských zemí, tj. České republiky, Švédska, Rakouska a Německa. Jednotným záměrem všech zúčastněných organizací bylo „na evropské úrovni nastartovat rozvoj místních veřejných knihoven a vytvořit nové modely pro interkulturní knihovní služby.“ (Loudová Stralczyňská, 2010a, s. 5) Výstupy tohoto pilotního projektu, ať už v podobě aktivit, vzdělávacích či kulturních, navázání kontaktů, nebo vzniku webových stránek a manuálů, slouží jako základ pro další rozvoj multikulturní knihovnické praxe v České republice.

Cílem vzniku tohoto projektu byl zájem zmapovat aktivity probíhající nezávisle v různých knihovnách, strukturovat je v podobě manuálu a vytvořit tak strategii koncepce rozvoje knihovny v „knihovnu pro všechny“. Jak obdobný projekt se shodným názvem Libraries for All (ale probíhající o téměř 10 let dříve – roku 1999 v Anglii) uvádí: „Nalezli jsme mnoho jednotlivých iniciativ, které byly zaměřeny na jednu nebo více minoritních skupin, ale co se zdálo, že stále chybí je komplexní průzkum sociální inkluze (z pohledu knihoven) a koordinovaná odezva na tuto jedinečnou výzvu.“ (Department for Culture, 1999, s. 7 – přeloženo autorkou) Podobně i tento projekt Knihovny pro všechny sliboval, že díky vzniku jednotné strategie a snaze o její implementaci v různých částech Evropy, kde se výchozí podmínky jednotlivých partnerských států velmi liší, bude možné zjistit nejvhodnější přístup a vyhodnotit úspěšnost, rizika a klíčové momenty pro aplikaci konceptu multikulturní knihovny v rámci Evropské strategie pro multikulturní vzdělávání (ESME).

Projekt navazoval na předchozí zkušenosti a další projekty probíhající jak v Evropě, tak na celém světě. Mnoho knihoven nezávisle na sobě již implementovalo strategii multikulturních služeb. Zásadní prací na tomto poli, která z těchto praktických zkušeností vychází a přináší strategickou vizi je „*Cultural diversity - How public libraries can serve the diversity in the community*“ J. I. Larsena (2003). Projekt ESME na tuto studii navazoval a snažil se dále rozšiřovat portfolio knihoven s příklady dobré praxe a relevantních zdrojů na toto téma na svých stránkách². Na tomto základě pak středem zájmu tohoto projektu, stejně jako také Libraries for All v Anglii, bylo „zaměřit se na málo zapojené a málo informované obyvatele lokalit, což vede k upevnění místní společenské

² www.librariesforall.eu

soudržnosti.“ Důležitou motivací je vize, že: „Tato aktivita se stává normou pro všechny knihovny.“ (Department for Culture, 1999, s. 11 – přeloženo autorkou)

2.3.1 PRŮBĚH PROJEKTU – STRATEGIE IMPLEMENTACE

Přestože podmínky realizace projektu byly v každé z místních veřejných knihoven rozdílné, všechny sledovaly stejné základní cíle, kterých chtěly během projektu dosáhnout: zlepšit komunikaci a sdílet informace, budovat sítě, zapojit a integrovat rozdílné a různorodé komunity, vytvářet soubor nových služeb na míru cílové skupině (Loudová Stralczyńska. 2010b, s. 6). Za tímto účelem také zvolily jednotnou strategii, i když její aplikace vždy vedla k rozdílným výsledkům. Strategie byla rozdělena do několika kroků, které nyní ve zkratce představím.

1. KROK: POZNEJTE SVÉ OKOLÍ

Prvním bodem v implementaci multikulturních služeb v rámci projektu bylo utvoření „Poradních skupin pro multikulturalitu“, které se obvykle skládaly z knihovníků, odborníků, pracovníků nevládních organizací, a zástupců místní komunity. Jejich cílem bylo analyzovat jakým způsobem co nejlépe přizpůsobit nabídku služeb potřebám a požadavkům místní komunity (Loudová Stralczyńska, 2010a, s. 6). V rámci této fáze projektu byl vypracován tzv. Needs assessment (Zpráva o potřebách cizinců), který představoval souhrnný popis situace v dané lokalitě ve vztahu k jejímu demografickému složení, potřebám místních cizinců, využitelnosti místní knihovny a identifikaci možných oblastí rozvoje knihovních služeb.

Pro implementaci projektu bylo klíčové porozumět komplexní situaci, ve které knihovna působí. Proto poradní skupina sledovala

kontext imigrační politiky v daném místě (podpora samosprávy) a také nabídku institucí ve vztahu ke vzdělávání minorit. Za tímto účelem bylo důležité podrobně zmapovat faktory, které úspěchu projektu mohou pomoci a které ho naopak mohou ohrozit. Proto Needs assessment a práce poradní skupiny pro multikulturalitu byl následně identifikován jako klíčový faktor úspěchu celého projektu (Loudová Stralczyńska 2010b, s. 6).

2. KROK: BUDUJTE PARTNERSTVÍ

V prvotních plánovacích fázích bylo nejen důležité správně určit aktivity, které budou adresovány skupinám, ale i vytvořit síť kontaktů na neziskové organizace činné v této oblasti a přichystat si tak komunikační vazby do komunit, které následně přivedou cílové skupiny do knihovny. Nejenže tyto organizace mohou fungovat jako zdroje znalostí, ale pro knihovnu mohou představovat také partnery při vzdělávacích aktivitách.

Také ve spolupráci s centry zabývajícími se interkulturním vzděláváním je možné vyškolit personál knihovny a úspěšně tak komunikovat svou vizi napříč institucí. Moment úspěšné komunikace se ukázal jako klíčový pro zajištění podpory projektu, a tím i jeho úspěchu v podobě trvalé změny knihovních služeb. (Larsen, 2003)

3. KROK: VYUŽÍVEJTE RŮZNÉ NÁSTROJE, KTERÉ VÁM POMOHOU ZÍSKAT VÍCE INFORMACÍ O POTŘEBÁCH CÍLOVÉ SKUPINY

Základem přípravy projektu je sociologická práce v komunitě, tedy provedení průzkumu, na kterém je možné strategii postavit tak, aby její uskutečnění naplnilo stanovené cíle. K tomu je důležité kreativně využívat možnosti kontaktu s cílovou skupinou, která je mnohdy uzavřená do sebe a poznat její požadavky je tedy nesnadným úkolem. Kromě sekundárních zdrojů informací (jako statistik dostupných v prvním kole rešerší), je dobré před spuštěním projektu využít přímého dotazování nebo focus

groups a získat tak přehled o komunikačních kanálech, rozvrstvení a vztazích uvnitř komunity. (Loudová Stralczynská, 2010a, s. 8)

4. KROK: OSLOVENÍ CÍLOVÉ SKUPINY

Konečně v závěrečném kole před spuštěním knihovních aktivit, je nutné využít všech již získaných kontaktů a zaměřit se na propagaci nových služeb, které knihovna zavádí. Úspěch aktivit se hodnotí zejména podle počtu účastníků, je tedy důležité získat jejich zájem a důvěru, aby knihovnu přišli navštívit. Existuje mnoho bariér, které je třeba překonat nebo se jim vyhnout tak, aby se aktivity dostaly k cílové skupině. Takové mohou být prvně „infrastrukturní bariéry, které znesnadňují propojení v dané lokalitě. Tyto zahrnují tok informací a nabídku vzdělávacích příležitostí. Druhými jsou kulturní bariéry, které omezují lidi v jejich schopnostech řešení problémů, které se jich dotýkají.“ (Department for Culture, 1999, s. 10) Více o bariérách, ale také předpokladech úspěchu projektu, pojednám v samostatné podkapitole.

2.3.2 BARIÉRY A KLÍČOVÉ FAKTORY ÚSPĚCHU

Pro implementaci strategie rozvoje multikulturních knihoven se ukazují určité faktory jako klíčové k dosažení úspěchu, nebo naopak rizikové. Identifikované bariéry, které je nutno překonat, se dají rozdělit do čtyř skupin jako institucionální, osobní a sociální, percepční a prostorové (podle Department for Culture, 1999, s. 12-13 – přeloženo autorkou).

V případě institucionálních bariér je důležité zmapovat, jakým problémům mohou migranti ve vztahu k instituci knihovny čelit a zda je možné, aby je personál pomohl odstranit. V některých případech může za nevyhledávání knihovních služeb stát jejich zpoplatnění, nevhodné

otevírací doby, nedostatečné značení v cizích jazycích nebo samotný fakt minimální nabídky služeb a knihovního fondu pro migranty.

Práce na odstranění osobních bariér migrantů je naopak náročnějším a mnohdy dlouhodobým procesem. Do této skupiny je možné zařadit negramotnost, nedostatečnou jazykovou vybavenost, neznalost samotného institutu knihovny nebo nedostatek sociálních vazeb, které by jednotlivce ke knihovně vedly. K překonání těchto bariér je zejména důležité navázat aktivní spolupráci s nevládními organizacemi a komunitními skupinami, aby situace mohla být řešena komplexně.

S touto kategorií se váže i třetí skupina percepčních bariér – tedy na úrovni vnímání vztahu knihovna-já imigrantskou skupinou. Knihovny jsou mnohdy migranti považovány za místa „která nejsou pro nás“ (Department for Culture, 1999, s. 13 – přeloženo autorkou) Tedy za instituce určené majoritě, lidem s vyšším vzděláním, popřípadě dětem. Zároveň sociální klima ve společnosti velmi ovlivňuje vnímání pocitů vítanosti imigrantů ve veřejných institucích. I přes snahy o jejich otevření, je důležité uvědomovat si, že: „rozhodnutí věnovat své úsilí této oblasti a způsob její implementace bude ovlivněn politickými prioritami a způsobem jakým společnost a zaměstnanci knihovny pohlíží na kulturní minority a imigranty.“ (Larsen, 2003, s. 62 – přeloženo autorkou)

Konečně poslední skupina pracuje se zcela fyzickými bariérami, jako je nedostupnost, špatná poloha knihovny, nebo nevybavenost bezbariérovými vstupy.

Mimo tyto bariéry je pak důležité mít v povědomí faktory, které mohou účinně přispět k úspěchu projektu. Velmi často se v hodnocení projektu Knihovny pro všechny ukazovala za klíčovou utvořená poradní skupina pro multikulturalitu a její práce na analýze potřeb a účinném

plánování aktivit. (Loudová Stralczyńska, 2010b, s. 3) S tím souvisí důležitost komunikace s cílovou skupinou při tvorbě programů. Jedině tak je zajištěno, že knihovna bude nabízet skutečně žádané služby a zároveň tento krok bude i signálem, že skupina imigrantů je v knihovně vítanou.

Dalším klíčovým faktorem úspěchu je získání podpory, ať už od managementu knihovny, tak i od zaměstnanců. V tomto smyslu hovoří Larsen o „institucionalizaci“ multikulturních služeb, tedy o „ustanovení těchto služeb zodpovědností každého a součástí stěžejních poslání knihovny.“ (Larsen, 2003, s. 63 - přeloženo autorkou) Odhodlání pracovníků knihovny je tedy klíčovým motorem kontinuální změny. Stejně tak i kooperace v rámci komunity může pomoci v tomto procesu a jeho následném udržení. Knihovna bude o to lépe vybavena dovednostmi a znalostmi, nakolik je schopna kooperovat s ostatními spolky a organizacemi.

Důležitým měřítkem úspěchu projektu pak je, nakolik jsou jeho výsledky udržitelné. Právě nastavení kooperativní sítě kontaktů a komunikačních kanálů je zásadním příspěvkem ke kontinuitě projektu a expanzi myšlenky interkulturní knihovny. (Loudová Stralczyńska, 2010b, s. 6)

Já bych konečně ke klíčovým fázím projektu dodala také evaluaci, která je zdrojem zjištění možností dalšího rozvoje díky poučení se z proběhlých aktivit. I v tomto bodě je kontinuální učení se ze zkušenosti nutné využít jako zdroj znalostí pro příští rozvoj knihovny.

2.4 PROJEKT KNIHOVNY PRO VŠECHNY – ČESKÁ REPUBLIKA

Na rozdíl od ostatních partnerských institucí v jiných zemích Evropy, se projekt Knihovny pro všechny v českém prostředí teprve snaží

o zavedení myšlenky multikulturních knihoven. Tento projekt české společnosti ukazuje trend, kterým se také české knihovny mohou po vzoru těch zahraničních ubírat.

Multikulturní centrum v Praze (jako zaštiťující organizace pro projekt Knihovny pro všechny v České republice) vybralo za pilotní partnerskou knihovnu Městskou knihovnu v Praze (MKP). Díky její lokalizaci v hlavním městě, které je místem s nejvyšší koncentrací registrovaných migrantů v ČR (více než 140 tisíc – Loudová Stralczynská, 2010a, s. 21), bylo možné využít rozsáhlé sítě poboček a působit tak přímo v migrantských lokalitách.

2.4.1 SPECIFIKA ČESKÉHO PROSTŘEDÍ

Projekt navazoval na spolupráci Multikulturního centra a MKP z předešlých dvou projektů zaměřených taktéž na implementaci multikulturního modelu knihovních služeb (Rozmanitost do knihoven 2002-2004 a Knihovna jako brána k integraci cizinců v EU 2005-2006) Přes tuto dlouhodobou spolupráci se zatím nepodařilo přilákat do knihoven větší počet cizinců žijících v Česku. Identifikovanými důvody jsou nízký počet cizojazyčných materiálů a služeb pro cizince, a pak také životní styl migrantů, kteří většinu času tráví v zaměstnání a ve zbylém volném čase knihovnu nevyhledávají (Loudová Stralczynská, 2010a, s. 21) Další bariérou mohl být v českém prostředí také pocit nevítanosti a stále jisté neobvyklosti kontaktu mezi majoritou a minoritou. Česká společnost, jako relativně mladá cílová země k migraci, se potýká s nedůvěrou občanů k jiným kulturám: „Postoj majoritní společnosti k cizincům jako skupině [...] není jednoznačně pozitivní. Většina české veřejnosti se k přílivu cizinců (zde ve smyslu občanů třetích zemí) staví spíše odmítavě. [...] zapříčiněn předsudky a stereotypy, které se mohou vytratit na základě

častějšího kontaktu českého obyvatelstva s cizinci.“ (Svoboda aj., 2007, s. 12) Na základě takového předpokladu pozitivního kontaktu si pak projekt klade v českém prostředí za cíl, aby se knihovny „staly vzdělávacím a kulturním místem pro příslušníky většinové společnosti i menšin a podpořit lepší soužití v rámci celé společnosti,“ (Loudová Stralczyňská, 2010a, s. 22)

PORADNÍ SKUPINA PRO MULTIKULTURALITU

Česká poradní skupina pro multikulturalitu se skládala z lingvistů, knihovníků, zástupců neziskových organizací a institucí zabývajících se migrací. (Loudová Stralczyňská, 2010a) Je tedy zajímavým poznatkem, že oproti předpokladu komunikace projektu se členy minority, se v případě tohoto poradního orgánu zástupci minorit nevyskytovali. Přesto skupina odborníků využívala znalostí jednotlivých organizací a pomohla tak sdílení zkušeností a podpoře vzájemných vztahů. Tím se naplnil i další cíl projektu, kterým bylo „podpořit vznik vazeb mezi knihovnou a neziskovými organizacemi i sdruženími menšin, které budou po skončení projektu v aktivitách dále pokračovat a rozvíjet jej v návaznosti na měnící se podmínky.“ (Loudová Stralczyňská, 2010a, s. 22)

2.4.2 VÝSLEDKY PROJEKTU

Stěžejními potřebami cizinců identifikovanými poradní skupinou byly: 1) nedostatečné informace o knihovních službách v cizích jazycích; 2) potřeba zdokonalení se v českém jazyce; 3) potřeba lepšího pracovního uplatnění – tedy i znalosti práce na PC; 4) informační servis tematicky zaměřený na migranty. (Chruščová aj., 2009, s. 6) V odpovědi na první potřebu došlo hned v začátku projektu k přeložení informačních letáků a

materiálů o knihovně do sedmi světových jazyků, MKP také zpřístupnila internetovou stránku věnovanou projektu³.

Potřeba zdokonalení v cizím jazyce byla reflektována v nabídce nízkoprahových kurzů na pobočkách MKP ve spolupráci s Centrem pro integraci cizinců (CIC), které dodalo lektory i speciální metodiku, která obdržela cenu LABEL 2009. Tato spolupráce, která řešila nedostatek personálních kapacit na straně knihovny a nedostatek prostor na straně CIC, se velmi osvědčila a bude pokračovat i nadále. Kurzy si také získaly velkou popularitu, protože pomohly vyplnit mezeru na českém trhu, kdy státem dotované hodiny češtiny jsou zatím dostupné pouze pro azylanty. (Chrušcová aj., 2009)

Na stejné bázi fungovaly i kurzy počítačové gramotnosti, kdy bylo možné cizincům zdarma zpřístupnit počítači vybavené studovny knihovny. I tento kurz získává na popularitě a nadále bude veden personálem knihovny – není tedy certifikován a je zaměřen jen na velmi základní uživatelské znalosti.

Konečně příjemnou změnou je zavedení Infopointů do knihovnických prostor, které odpovídají potřebě sdílení informací. Ty umožňují cizincům najít informace důležité pro jejich život v ČR – jako jsou události, aktivity NNO, základní práva a povinnosti, ale také obsahují verzi e-learningového kurzu češtiny ke zdokonalení znalostí. Tento servis zatím funguje jen na dvou pobočkách MKP.

2.4.3 EVALUACE KNIHOVEN PRO VŠECHNY V ČESKÉM PROSTŘEDÍ

V českém prostředí bylo za úspěch projektu Knihovny pro všechny považováno, pokud se jej povede implementovat tak, aby jeho výsledky

³ www.mlp.cz/libraries

byly udržitelné i po jeho skončení. (Loudová Stralczynská, 2010a). Tedy základním faktorem úspěchu bylo vybudování spolupráce a sítě kontaktů na neziskové organizace zabývající se migranty tak, aby i nadále představovaly zdroj zkušeností, inspirace a také personálních kapacit při realizaci aktivit v knihovně. Tento bod byl naplněn a knihovna společně s neziskovými organizacemi plánuje i nadále nabídku jazykových kurzů a podílí se i na dalších aktivitách. Největší překážkou, se kterou se knihovna v českém prostředí potýká, je nedostatek finančních a lidských zdrojů tak, aby mohla cizincům nabízet nezbytné služby. (Loudová Stralczynská, 2010a, s. 26) MKP sice požádala místní úřady o pomoc s financováním, výsledek je ovšem nejistý, což může výrazně omezit možnosti organizovat v knihovně kurzy výlučně pro migranty.

Srovnáme-li výsledky českého projektu s jeho zahraničními partnery, ukazuje se, že trend rozvoje multikulturních knihovních služeb není v České republice uznáván a dostatečně podporován. Ačkoliv je zajímavou a dobře fungující alternativou ve snaze integrovat cizince v místních komunitách, výsledky, kterých bylo dosaženo, ukazují, že ze všech čtyř partnerských zemí je Česká republika nejvíce vzdálena tomuto integračnímu modelu. Na příkladu Švédska je patrná dlouhodobá tradice imigrace a snaha o řešení integračních otázek. V lokální knihovně umístěné v části Göteborgu, ve které žije více než polovina imigrantů, se do aktivit zapojili sami obyvatelé, knihovníci, ale i zástupce Institutu pro přistěhovalectví. Snaha o vyvážené (kulturní, genderové a profesní) sestavení Poradní skupiny pro multikulturalitu, přineslo mnoho nápadů přímo směřovaných k potřebám jednotlivých skupin a uzpůsobených znalostem místních podmínek. Tradice, zkušenosti s multikulturními službami, navázaná spolupráce s dalšími lokálními institucemi a finanční podpora města a státu, umožnily uvedení mnoha aktivit, přičemž některé

bylo možno nabídnout zcela zdarma. Pro příklad uvedu následující služby: Konverzační skupina švédštiny, podpora psaní domácích úloh, literární večery, setkání s politiky, divadlo pro děti ve švédštině. S projektem pak byly dále financovány projekty anglické a kurdské konverzace, počítačové kurzy pro ženy (v perštině, turečtině a angličtině), dvojjazýčné vyprávění pohádek pro děti, přednášky, workshopy a filmové projekce, rozšíření knihovního fondu, a jiné. (viz Loudová Stralczyńska, 2010a, s. 33-42)

Ve srovnání se Švédskem je pak patrné, že v českém prostředí je pro rozšíření možností knihoven a zapojení členů migrantských komunit potřeba více financí a politického zájmu tak, aby mohla změna efektivně proběhnout. S ohledem na fakt, že MKC s knihovnou spolupracuje již na třetím projektu od roku 2003, se zásadním problémem jeví právě udržitelnost výsledků a dlouhodobá motivace ke změně, která jde ruku v ruce s uznáním přínosu takových aktivit a vůlí k její podpoře. Společně s vytvořením tradice a rozšířením povědomí o multikulturních aktivitách se pak stane jednodušším otevřít brány knihovny cizincům tak, aby předvedený koncept mohl fungovat a přinášet výsledky, jak je tomu v západních zemích.

Jak jsem uvedla v úvodu práce, společným tématem pro vzdělávání, integraci a knihovní služby je změna. Ve své práci jsem se snažila přinést takový náhled na edukaci, který jí představuje jako klíč k adaptaci na nové podmínky, všudypřítomná kulturní diverzita klade takové nároky nejen na příchozí ale také na stávající členy komunit. Tím spíše, že Česká republika je zemí, která se s fenoménem migrace potýká teprve krátce, česká společnost přirozeně prochází transformací v reakci na otevřené hranice a světovou informační, kulturní a ekonomickou propojenost.

Můj přístup k této problematice byl tzv. emický - založen na individuálním přístupu ke vzdělávání a učení, které probíhá na úrovni jedince ve vztahu k nové kultuře. Kulturní učení, jak jsem jej představila, v sobě zahrnuje mnoho proměnných, které je třeba předjímat, aby bylo možné učením aktivně napomáhat integraci. Nejen témata, ale i podoba a dostupnost vzdělávání pak určuje, nakolik se může stát klíčem k integraci etnických minorit a být tedy nástrojem společenské změny. Jádrem jakékoliv změny se pak ukazuje práce na úrovni komunit, které představují pro migranty zdroj jistoty, přátelství, zázemí a pocitu domova. Ve vztahu k celospolečenskému přijetí diverzity je pak důležité komunitu chápat také jako zdroj tzv. „syntézního typu“ osob, tedy těch, kteří jsou schopni vyrovnat se s kulturní dvojznačností, a dále působí jako mosty v komunikaci mezi kulturně odlišnými skupinami.

Na základě těchto poznatků jsem představila aktuální trend, který reaguje na potřeby komunitního života změnou veřejných knihoven v komunitní centra umožňující setkávání a navázání kontaktů v prostředí otevřeném všem. Knihovní instituce jsou celosvětově, a nyní i v České republice, chápány jako zdroj kulturního a sociálního kapitálu místních

komunit, a jejich otevření a přizpůsobení rozmanitým skupinám tak dále generuje a rozvíjí život komunit. Na příkladu projektu Knihovny pro všechny jsem pak ukázala uvedení tohoto teoretického konceptu do praxe se všemi klíčovými faktory, které nelze opomenout, a bariérami, které je nutno překonat.

Zajímavým aspektem tohoto projektu je, že knihovny, které se ho účastnily, pocházely z různých částí Evropy (Německo, Rakousko, Švédsko a Česká republika). Tento fakt umožňuje srovnat, nakolik jsou takové služby vyvinuty, úspěšně implementovány a vítány v jednotlivých regionech. Česká republika nemá s migrací velké zkušenosti, proto byl projekt cílen na primární zavedení tohoto konceptu, ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi pak kvalita služeb, jejich různorodost a nápaditost nebyla tak výrazná. Srovnání je ale možno chápat také tak, že úspěch těchto služeb na Západě by mohl představovat budoucnost českých knihoven, je však třeba, aby se migrace a integrace stala také tématem politickým a představovala společenskou prioritu. Ačkoliv se zdá, že česká společnost bere ideje multikulturalismu s velkou rezervou, globální svět a jeho diverzita je pouhým nezvratitelným faktem, se kterým je třeba pracovat nejen na politické, ale zejména pak na lokální a komunitní úrovni.

4 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

BELLIS, Anne; MORRICE, Linda. 2003. Seekers, Cultural Difference and Citizenship. In COARE, Pam; JOHNSTON, Rennie (ed.). *Adult learning, citizenship and community voices*. Leicester, UK : NIACE (National Institute of Adult Continuing Education), 2003. ISBN 1 86201 160 5

BENEŠ, Milan. 1997. *Úvod do andragogiky*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-381-4

BOCHNER, S.; FURNHAM, A. 1982. Social difficulty in a foreign culture: an empirical analysis of culture shock. In BOCHNER, Stephen (ed.). *Cultures in contact (studies in cross-cultural interaction)*. Oxford, UK : Pergamon Press Ltd, 1982. ISBN 0-08-025805-0

BROUČEK, Stanislav. 2008. *K některým otázkám migrace na území České republiky po druhé světové válce*. [Online] Archiv stránek MVČR. Červen 2008. [Cit.: 5. Září, 2010.] <<http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/azyl/integrace2/nks01/prispevek8.pdf>>

BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh. 2004. Poverty, Learning, Opportunities, and the Social Construction of Collective Intelligence. In OLSEN, Mark (ed.). *Culture and Learning: Access and Opportunity in the Classroom*. Surrey, UK : Information Age Publishing, 2004. ISBN 1-59311-178-9

COARE, Pam; JOHNSTON, Rennie (ed.). 2003. Reflecting on "Voices". In COARE, Pam; JOHNSTON, Rennie (ed.). *Adult Learning, Citizenship and Community Voices*. Leicester, UK : NIACE (National Institute of Adult Continuing Education), 2003. ISBN 1 86201 160 5

Department for Culture, Media and Sport, UK. 1999. *Libraries for All: Social Inclusion in Public Libraries, Policy Guidance for Local Authorities in England*. [Online] Říjen 1999. [Cit.: 15. Červen, 2010.] <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk>>

Evropský parlament a Rada Evropské unie. 2008. *Nařízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 452/2008*. [Online] Eur Lex. 23. duben 2008. [Cit.: 3. září 2010.] <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:145:0227:0233:CS:PDF>>

FIELD, John. 2009. *Lifelong Learning and Community*. In JARVIS, Peter (ed.). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Oxon, UK : Routledge, 2009. ISBN10: 0-415-419-04-2

GÜNTER, Vladislav. 2006. *Jak a proč být průvodcem azylanta (nejen pro dobrovolníky)*. [Online] 2006. [Cit.: 25. květen 2010.] <<http://www.cicpraha.org/images/dokumenty/ostatni/old/jakaproc.pdf>>

CHRUŠČOVÁ, Veronika, KOZLÍKOVÁ, Petra, LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora. 2009. *Knihovny pro všechny (ESME) - Potřeby cizinců v Praze v souvislosti s jejich integrací v knihovnách*. [Online] 22. prosince 2009. [Cit.: 28. říjen 2010.] <<http://librariesforall.eu/en/products>>

IFLA. 2009. *Multicultural Communities: Guidelines for Library Services. 3rd ed.* [Online] 2009. [Cit.: 8. listopad 2010.] <<http://www.ifla.org/publications/multicultural-communities-guidelines-for-library-services-3rd-edition>>

IFLA. 2006. *The IFLA Multicultural Library Manifesto – a gateway to a cultural diverse society in dialogue.* [Online] Srpen 2006. [Cit.: 10. říjen 2010] <<http://www.ifla.org/en/publications/iflaunesco-multicultural-library-manifesto>>

IMEL, Susan; DUCKETT, Kim. 2009. Libraries and lifelong learning. In JARVIS, Peter (ed.). *The Routledge handbook of lifelong learning.* Oxon, UK : Routledge, 2009. ISBN10: 0-415-419-04-2

JARVIS, Peter. 2004. Human learning in social context. In OLSEN, Mark (ed.) *Culture and learning - Access and opportunity in the classroom.* Surrey : Information Age Publishing, 2004. ISBN 1-59311-178-9

JARVIS, Peter. 2009a. Learning from everyday life. In JARVIS, Peter (ed.). *The Routledge international handbook of lifelong learning.* Oxon, UK : Routledge, 2009a. ISBN10: 0-415-419-04-2

JARVIS, Peter. 2009b. Lifelong learning - A social ambiguity. In JARVIS, Peter (ed.). *The Routledge handbook of lifelong learning.* Oxon, UK : Routledge, 2009b. ISBN10: 0-415-419-04-2

JOHNSTON, Rennie. 2003. Adult Learning and Citizenship: Clearing the Ground. In COARE, Pam; JOHNSTON, Rennie (ed.). *Adult Learning, Citizenship and Community Voices.* Leicester, UK : NIACE (National Agency of Adult Continuing Education), 2003. ISBN 1 86201 160 5

KALOUS, Jaroslav; VESELÝ, Arnošt (ed.). 2006. *Vybrané problémy vzdělávací politiky.* Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3.

KOPECKÝ, Martin. 2004. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých: aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení.* Praha : Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-96-3

LARSEN, Jens Ingemann, JACOBS, Deborah L., VLIMMEREN, Ton van. 2003. *Cultural Diversity: How public libraries can serve the diversity in the community.* [Online] Prosinec 2003. [Cit.: 25. říjen 2010.] <<http://conferences.alia.org.au/alia2004/pdfs/vlimmeren.t.paper.pdf>>

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora (ed.); POKORNÁ, Johanna (ed.), aj. 2010a. *Knihovny pro všechny (ESME) - Manuál.* [Online] Multikulturní centrum Praha, Září 2010a. [Cit.: 25. říjen 2010.] <<http://www.librariesforall.eu/en/products.>> ISBN 978-80-904161-6-1>

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora (ed.); POKORNÁ, Johanna (ed.), aj. 2010b. *Knihovny pro všechny (ESME) - Příručka.* [Online] Multikulturní centrum Praha, Září 2010b. [Cit.: 25. říjen 2010.] <<http://www.librariesforall.eu/en/products>>

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. 2005. *Koncepce integrace cizinců v roce 2005 a její další rozvoj.* [Online] Cizinci v české republice. [Cit.: 05. Říjen, 2010.]

<http://www.cizinci.cz/files/clanky/324/KIC_aktualizovana.pdf>

Ministerstvo vnitra ČR. 2010. *Azyl, migrace a integrace*. [Online] Ministerstvo vnitra České republiky. 2010. [Cit.: 28. Říjen, 2010.]

<<http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx?q=cHJuPTE%3d>>

MORGENSTERNOVÁ, Monika; ŠULOVÁ, Lenka. 2007. *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

PALÁN, Zdeněk. 2002. *Lidské zdroje - výkladový slovník*. Andragogický slovník - online. [Online] Academia, 2002. [Cit. 10. září, 2010.]

<<http://www.andromedia.cz/andra.php?id=306>>

PRŮCHA, Jan. 2007. *Multikulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5.

RADOSTNÝ, Lukáš. 2009. *Několik poznámek k problematice uznávání zahraničního vzdělání*. [Online] www.migraceonline.cz, 12. srpen 2009. [Cit.: 5. září 2010.] <www.migraceonline.cz/e-knihovna>

REDLOVÁ, Pavla. 2009. *Investice do integrace: aktivity státní správy v oblasti začleňování cizinců v roce 2008*. [Online] www.migraceonline.cz, 16. září 2009. [Cit.: 5. září 2010.] < <http://www.migraceonline.cz/e-knihovna/?x=2197700> >

ROZEHNALOVÁ, Jana. 2007. *Legální pracovní migrace Ukrajinců na Prostějovsko a jejich sociální integrace*. Diplomová práce. Brno : Masarykova univerzita v Brně, katedra sociálních studií, 2007.

SUARÉZ-OROZCO, Marcelo M. 2001. *Globalization, Immigration, and Education: The Research Agenda*. In HOWELL, Annie (ed.); TUITT, Frank (ed.). Harvard Educational Review, Volume 71/Number 3. Harvard university : Harvard educational Review, 2001, Vol. Volume 71. ISSN 0017-8055

SURMAČOVÁ, Anna; SARKISJAN, Marine. 2006. *Česko náš nový domov*. Praha : Asociace uprchlíků v České republice, 2006.

SVOBODA, Arnošt; TÓTHOVÁ, Hana. 2007. *Koncepce integrace cizinců a situace v jednotlivých oblastech*. [Online] SOZE - Work in Czech. Listopad 16, 2007. [Cit.: 28. říjen 2010.] <<http://soze.cz/workinczech/view.php?cislocclanku=2007111601>>

Terminologický slovník azyl, migrace a integrace. [Online] Ministerstvo vnitra ČR. [Cit.: 5. září 2010.] <http://www.mvcr.cz/clanek/terminologicky-slovník.aspx>.

UHEREK, Zdeněk. 2005. *Integrace cizinců z hlediska emického a etického*. [Online] www.migraceonline.cz, 10. květen, 2005. [Cit.: 5. září 2010.] <<http://www.migraceonline.cz/e-knihovna/?x=1955240>>

YAMAZAKI, Y., KAYES, D.C. 2004. *An experiential approach to cross-cultural learning: A review and integration of success factors in expatriate adaptation*. s.l. : Academy of Management Learning and Education, 2004. <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/Yamazaki_and_Kayes.pdf>

5 BIBLIOGRAFIE

BARŠA, Pavel. 1999. *Politická teorie multikulturalismu.* Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN: 80-85959-47-X

HAYES, Nicky. 1998. *Základy sociální psychologie.* Praha: Portál, 1998. ISBN 8071787639

HOFSTEDE, Geert. 1999. *Kultury a organizace: software lidské mysli.* Praha: Universita Karlova., 1999. Překlad Luděk Kolman. ISBN 80-85899-72-8

KYMLICKA, Will. 2001. *Contemporary political philosophy: An introduction* Oxford: OUP Oxford, 2001, 2nd ed. ISBN 978-0198782742

NOVÝ, Ivan; SCHROLL-MACHL, Sylvia. 2007. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání.* Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-158-4

PRŮCHA, Jan. 2006. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele.* Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2

SARTORI, Giovanni. 2005. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci.* Překlad Karolína Křížová. Praha: Dokořán, 2005. ISBN 80-7363-022-2

TAYLOR, Charles. 2001. *Multikulturalismus: Zkoumání politiky uznání.* Amy Gutmann (ed.) Praha: Filosofia, 2001. ISBN 80-7007-161-3.